



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LAÍS GOIS DE ARAÚJO

**A PRÁTICA EDUCATIVA DA MANDIOCADA NAS COMUNIDADES
QUILOMBOLAS TABULEIRO DOS NEGROS E SAPÉ - ALAGOAS**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019**

LAÍS GOIS DE ARAÚJO

**A PRÁTICA EDUCATIVA DA MANDIOCADA NAS COMUNIDADES
QUILOMBOLAS TABULEIRO DOS NEGROS E SAPÉ - ALAGOAS**

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marizete Lucini

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marizete Lucini
(PPGED/Universidade Federal de Sergipe)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar
(PROARQ/Universidade Federal de Sergipe)

Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz
(PGEDU/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul)



Mandiocada, ilustração de Charles Britto.

À

*Inácia, Inácio e Felix,
por não aceitarem a submissão*

Que a minha palavra esteja melhor na minha boca que na dos meus ancestrais

Provérbio Bantu

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender o processo de transmissão dos saberes tradicionais através da prática cultural da Mandiocada nas comunidades remanescentes dos quilombos Tabuleiro dos Negros e Sapé, localizadas, respectivamente, nos municípios de Penedo e Igreja Nova, estado de Alagoas. Procedemos pela identificação dos saberes/conhecimentos tradicionais que circulavam no cotidiano vivido pelos sujeitos quilombolas, pelo mapeamento das práticas educativas desenvolvidas pelo grupo na transmissão dos saberes/conhecimentos tradicionais e análise dos processos educativos privilegiados pelos sujeitos na constituição de uma identidade quilombola. Identificamos saberes/conhecimentos a respeito da origem da comunidade, saberes/conhecimentos relacionados à produção agrícola de subsistência, advindos de práticas culturais como o Guerreiro e a Mandiocada, o uso de plantas medicinais, saberes/conhecimentos religiosos e políticos. Optamos por centrar a nossa análise na prática cultural da Mandiocada, por ser uma territorialidade simbólica repleta de sentidos que acessam a ancestralidade do grupo. Estes saberes/conhecimentos foram identificados a partir de nossa inserção nos territórios em que desenvolvemos a pesquisa, através de consulta a documentos, observações com anotações em diário de campo e realização de entrevistas semiestruturadas. Nossa proposta se constituiu pelo viés de escuta sensível a partir da voz dos sujeitos das comunidades e das suas práticas cotidianas. A trama conceitual que nos sustentou na pesquisa, abarcou a noção de culturas de tradição oral, o conceito de territorialidade e ancestralidade em culturas afro-brasileiras, a subjetividade perpassada pelo fenômeno do racismo e o conceito de decolonialidade nos processos educativos manifestos em culturas diaspóricas de tradição oral no Brasil. Os resultados nos possibilitaram identificar que a Mandiocada praticada nas comunidades quilombolas de Tabuleiro dos Negros e Sapé, municípios de Penedo e Igreja Nova, estado de Alagoas, é uma prática cultural e pedagógica que transmite, através da oralidade, conhecimentos/saberes de uma coletividade ancestral africana que se constrói pelo corpo e na própria vivência. Estes saberes/conhecimentos tradicionais compõem uma visão de mundo não universalizante ou dogmática, constituindo-se como prática decolonial e empoderadora do grupo quilombola.

Palavras-chave: Conhecimentos Tradicionais. Práticas Educativas. Educação Quilombola. Colonialidade x Decolonialidade.

ABSTRACT

This research aimed to comprehend the transmission process of traditional knowledge through the cultural practice of the Mandiocada in the quilombolas remaining communities of Tabuleiro dos Negros and Sapé, located respectively in the cities of Penedo and Igreja Nova, in the state of Alagoas. We proceeded with the identification of the traditional knowledges that surrounded the quilombolas daily lives; the survey of the educational practices developed by the group in the transmission of these knowledges; and the analysis of the educational processes which are privileged by the subjects in the constitution of a quilombola identity. We identified the traditional knowledges regarding to the origins of the community; the farm production of subsistence derived from cultural practices as the Guerreiro and the Mandiocada; the use of medicinal plants; and religious and political traditional knowledges. We chose to focus our comprehension on the Mandiocada for its symbolic territoriality full of meanings which access the ancestrality of the group. These knowledges were identified from our insertion in the territories we developed the research, through the reference of documents, observations and notes in the field journal and execution of semi-structured interviews. Our proposal is placed in a sensitive listening bias, from the voices of the communities' subjects and their daily practices. Our conceptual plot embraces the notion of oral tradition cultures, the concepts of territoriality and ancestrality in afrobrazilian cultures, the subjectivity that crosses the phenomenon of the racism and the concept of decoloniality in the educational processes expressed by diasporical cultures of brazilian oral tradition cultures. The results allow us to identify the Mandiocada in the quilombola communities of Tabuleiro dos Negros (Penedo) and Sapé (Igreja Nova), in the state of Alagoas, as a cultural and pedagogical practice that communicates, through orality, knowledges of an entire ancestrality and african coletivity that builds itself by the bodies and the *rituals*. These traditional knowledges, belonging to a universalistic and dogmatic world view, may be part of the way to a decolonial and empowering practice of these quilombola groups.

Key-Words: Traditional Knowledge. Educative Practices. Quilombola Education Coloniality vs Decoloniality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 - Asfalto da AL-110 entre Penedo e Igreja Nova	52
Fotografia 2 - Início da estrada que nos leva a TN e Sapé	53
Fotografia 3 - Torragem da castanha. Ao fundo, plantação de mandioca	55
Fotografia 4 - Grupo majoritariamente de africanas(os) em Penedo	68
Fotografia 5 - Registro do cartório do Bonifácio: “homens da Bahia”	69
Fotografia 6 - Maria Altelina mostra a planta denominada “Mertiolate”, para curar feridas	81
Fotografia 7 - Casa de farinha sendo usada para a raspagem da mandioca	84
Fotografia 8 - Plantio de Mandioca em Tabuleiro dos Negros	86
Fotografia 9 - Etapa da raspagem da mandioca	89
Fotografia 10 - Ralagem em motor e mandioca ralada sendo depositada no paiol	90
Fotografia 11 - A criança está presente em todos os processos	92
Fotografia 12 - criança recolhe as cascas de mandioca com a vassoura de folhas (rastelo)	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão de Literatura	24
Quadro 2 - Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola na educação básica	48
Quadro 3 - Distribuição de comunidades quilombolas em Alagoas	49
Quadro 4 - Localização das duas comunidades quilombolas	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa de Renda Familiar per Capita das Comunidades Quilombolas de Alagoas	50
Tabela 2 - Quantitativo de Famílias Quilombolas nas cidades de Penedo e Igreja Nova	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL – Alagoas

ITERAL - Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas

PE – Pernambuco

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

SAAE - Companhia Municipal de Água e Esgoto de Penedo

TN – Tabuleiro dos Negros

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

FCP – Fundação Cultural Palmares

SUMÁRIO

PRÓLOGO	11
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Metodologia da escuta sensível e revisão bibliográfica	Erro! Indicador não definido.
1.2 Quilombolas, calhambolas, mocambeiros: origem dos quilombos	39
1.3 Luta política por reconhecimento e direitos	45
2 CHEGADA DA FORASTEIRA E PROCESSOS EDUCATIVOS	52
2.1 Primeiro olhar	522
2.2 Saberes/conhecimentos locais: conflitos de terra	55
2.3 Saberes/conhecimentos locais: origem de Tabuleiro dos Negros e Sapé.....	588
2.4 Possível presença muçulmana	67
2.5 Território e ancestralidade: formação da cultura de um povo	71
2.6 Uma leitura do mundo a partir da matriz africana.....	744
3 A MANDIOCADA	84
3.1 As crianças.....	91
3.2 A alegria inerente à ancestralidade africana.....	97
4 ANCESTRALIDADE QUE SE MOVE: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	104

PRÓLOGO

O tema que nos propomos a compreender¹ amadureceu a partir da minha atuação profissional como professora de Filosofia do Ensino Médio desde 2012, num primeiro momento na rede estadual de ensino em Alagoas e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL). Ensinei na capital Maceió, na cidade de Piranhas e atualmente leciono no câmpus Coruripe, litoral do estado. A problemática, porém, esteve presente em minha vida a partir de um incômodo que possivelmente atuou na definição desta temática de pesquisa.

Há algumas frases, imagens ou momentos, que grudam na nossa mente sem um motivo que consigamos explicar. Elas simplesmente nos despertam alguma afetividade. Comigo, sem lembrar como ela me foi apresentada, uma frase que sempre me chamou a atenção foi “tem algo de podre no reino da Dinamarca”. Na peça de Shakespeare, esta frase, proferida pelo príncipe Hamlet, o qual deu nome à obra, faz emergir uma intuição de que há fatos invisibilizados por alguém que não os quer revelar, dentro de um dado contexto. A intenção de não mostrar o que se esconde (apenas algo dotado de subjetividade poderia fazê-lo) não consegue, porém, por um véu no fato de que alguma coisa está errada.

Esta frase me chamava atenção por traduzir o que eu sentia enquanto estudante, em especial na adolescência. A princípio, como acredito que o seja para todos, estavam presentes apenas sentimentos desordenados, misturas de rejeição, sensações de injustiças, de tédio, de medo. Na minha experiência a sala de aula reproduziu majoritariamente preconceitos, hierarquias e invisibilidades, não apenas pelas crianças (as primeiras que importam no olhar de outra criança), como também por todos os(as) funcionários(as). Algumas crianças eram melhor tratadas que outras; um certo tipo de cabelo, liso, era mais valorizado. Por essas razões, na maior parte da minha vida escolar a escola foi para mim um espaço de obrigação e não de alegria. A escolha pelo curso de Filosofia na Universidade partiu da procura em encontrar, através da racionalidade, o que explicasse esses incômodos, que no decorrer da vida foram abstraídos para dúvidas existenciais. Não sabia ainda que o que eu estudei na Universidade, ou tentava estudar, referia-se a uma produção importante da Humanidade,

¹ Nos momentos em que tratamos de elementos anteriores à pesquisa, como a motivação da autora e descrições do campo, faço uso do “eu”. O uso do “nós” parte da parceria com a orientadora Marizete Lucini, presente na concepção da pesquisa e discussões para a sua execução e escrita.

porém que dava visibilidade apenas aos do “reino da Dinamarca”, excluindo aqueles que nada tinham de dinamarqueses.

O encontro com o marxismo já próximo do fim da graduação foi avassalador: o trabalho como fundamento ontológico do ser social fazia todo sentido, assim como a compreensão de um mundo doente – alienado - pela sociedade de classes. A razão do meu profundo incômodo era, portanto, o capitalismo que limita as potencialidades humanas. Havia encontrado a podridão². Neste momento, eu precisava militar para a construção de uma sociedade emancipada.

A militância marxista de fato me libertou em um primeiro momento. Conheci mais de perto o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e fui integrante do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU). A compreensão da disciplina, do valor do estudo, da solidariedade e da organização coletiva entra pelos poros e fica na pele daqueles que militam em organizações políticas. A atividade frenética, porém, acabou me adoecendo. Não sentia mais meu potencial criativo em movimento, apenas reproduzia ordens “superiores”. Voltei a sentir que ainda havia algo de podre, algo não dito, agora no marxismo ou no meu modo de interpretá-lo. Precisava parar para ouvir os silêncios, compreender as ausências e me cuidar. Nesse percurso, novos encontros me permitiram conhecer outras narrativas daqueles invisibilizados. A partir das conversas com Marcos Paixão, meu companheiro, e da leitura de autores como Ângela Davis e Carlos Moore, pude conhecer as críticas do movimento negro ao marxismo. Mais tarde, entrei em contato com a produção do professor de Filosofia Renato Nogueira, a partir da qual me dei conta de que a Filosofia que aprendi da Universidade é apenas uma das formas de se filosofar já exercidas, e que os conceitos que aprendi partem todos de uma visão de mundo eurocêntrica. A Dinamarca, nesta metáfora que representa a vida, fica apenas na Europa. O podre é o resto, o outro, a humanidade negra³.

A escolha pelo curso de graduação não partiu de um planejamento de qual profissão seguiria, mas da urgência, sem dúvida, ingênua, de compreender o mundo. A profissão de docente foi o caminho óbvio para um curso de Licenciatura. O espaço escolar, nesta posição, deveria ser diferente, mais seguro e, quem sabe, eu não poderia contribuir para um espaço mais sadio. Alguns incômodos, porém, não foram resolvidos. Há estudantes que, assim como

² Fazendo uma ponte com o pensamento de Kusch, havia encontrado aí o “fedor”, uma forma específica de habitar um espaço diverso da forma propagada pelo Iluminismo.

³ Posteriormente, já inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS (PPGED/UFS) e como integrante do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI/UFS), dei-me conta também do esquecimento das formas de viver indígenas dentro dos espaços escolares e acadêmicos.

eu, não se sentiam à vontade no ambiente da escola. São os rebeldes, ou os muito quietos. Há também aqueles que só estão em sala de corpo presente, mas os pensamentos viajam em outros reinos mais acolhedores, e que fazem mais sentido para eles. Em muitos estudantes vi apatia, um sentimento de que aquilo que está sendo oferecido em sala não constrói sua vida, não faz sentido.

Muniz Sodré (2012) nos diz que o aprendizado não se dá unicamente através da cognição. Para um conhecimento fazer sentido a alguém, é preciso, primeiro, que ele nos afete, ou seja, que ele mobilize uma afetividade. Souza e Charlot afirmam que “só aprende quem se mobiliza intelectualmente (quem estuda), e só se mobiliza quem encontra na situação proposta um sentido e uma forma de prazer” (SOUZA, CHARLOT, 2016, p. 1077). Compreendendo que as afetividades estão presentes naquilo que constrói nossa vida cotidianamente, e que o que mobiliza o estudante a aprender são os saberes que fazem sentido nesta realidade, emerge a questão: por que alguns destes saberes⁴ são excluídos do espaço escolar?

Poderíamos enveredar por vários caminhos teóricos para responder esta questão, contudo, escolhemos a resposta inicial e ainda inconclusa de que a escola é vista como um espaço não de produção de saberes, mas como uma etapa para a próxima fase da vida, a Universidade ou o mercado de trabalho. Um “mal necessário” útil, não em si, mas como meio de alcançar outro objetivo, que acaba também não se tornando um fim em si mesmo. Se o último objetivo da escola é “iluminar” as crianças e adolescentes no caminho para o futuro, e não o saber para a vida presente, o conteúdo de sala de aula exclui aquilo que não corrobora com este fim. Brandão (1995) nos auxilia a pensar esta realidade acrescentando que o espaço escolar pode ser pensado e administrado por um sistema político dominante que se beneficia de uma sociedade dividida em classes sociais e, que, assim, inferioriza a classe trabalhadora e sua produção. Esta escolha, porém, gera resultados dolorosos, como o sentimento de que a escola não é um espaço de alegria e conforto:

Se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela, da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante? Se na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior do seu mundo os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos de operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensarem o

⁴ Neste trabalho iremos utilizar o termo “saber” e “conhecimento” como sinônimos, pois não fazemos distinção entre as ideias que são produzidas e reverenciadas dentro de espaços escolares ou acadêmicos e aquelas dos espaços não-institucionais.

oposto do que é, na prática do seu dia a dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação? (BRANDÃO, 1995, p. 43).

Ao questionar este aparato e colocar-se politicamente contra um modelo excludente de educação formal, deve-se pensar o que é, portanto, excluído dos currículos oficiais, para por em prática o que Brandão nesta passagem chama de outra educação. Conhecimentos são excluídos, mas o que dizer dos sujeitos que os detém? Também são desvalorizados. Além da escolha de saberes úteis ao capital, há a escolha de educar uma visão de mundo, também saber, que possui uma matriz das elites que controlam o país. A elite, no Brasil, é branca. A filósofa Djamila Ribeiro (2017), discutindo o pensamento de Lélia Gonzalez, nos fala sobre essa seletividade dos saberes/conhecimentos nos espaços educativos institucionais, hierarquizando de forma negativa os saberes/conhecimentos de origem africana e afro-brasileira:

[...] quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento. (RIBEIRO, 2017, p. 26)

Considerando esse fato, minha postura foi de sair do espaço escolar, mesmo que este território não tenha saído completamente do horizonte do meu olhar como pesquisadora. O impulso, porém, foi de buscar os conhecimentos advindos pela presença dos povos africanos no Brasil e que, por conta do racismo, foram arditamente “esquecidos” como saberes válidos, e procurar compreender sua dinâmica, onde e como ele se constrói e reconstrói. Procurando alinhar a rede de perguntas que tece esta pesquisa, nos perguntamos: qual a função das práticas educativas cotidianas, fora da escola, na constituição do pertencimento dos sujeitos de uma comunidade tradicional?

A escolha por comunidades quilombolas rurais interliga-se com a minha prática política com povos do campo (MST) e a prática profissional em escolas que atendem um grande contingente de estudantes da área rural, e também parte da necessidade, a partir de minha atuação nestes mesmos espaços, de poder contribuir para uma educação antirracista. A princípio, busquei comunidades quilombolas próximas de Coruripe, inclusive com o intuito de saber se alguns dos estudantes que dava aula fossem quilombolas. Não há, porém, nenhuma comunidade quilombola certificada no entorno. Busquei, assim, a comunidade

quilombola rural de Tabuleiro dos Negros, em Penedo, por esta ser uma cidade conhecida e mais próxima de Aracaju, facilitando assim as viagens para visita de campo.

Em princípio, nossa inserção limitava-se apenas à comunidade de Tabuleiro dos Negros, porém, através das entrevistas e conversas com os moradores desta localidade, percebemos que não apenas as duas comunidades compartilham da mesma origem de formação quanto ainda hoje há um permanente diálogo entre seus membros, facilitado principalmente pela proximidade territorial. As primeiras visitas foram, contudo, apenas a Tabuleiro dos Negros⁵. E para me sentir menos forasteira e por entender que a pesquisa tem uma função social significativa, decidi participar das reuniões políticas às quais fui convidada. De certa forma, esses convites anunciavam um desejo da comunidade pela minha inserção, uma reivindicação de apoio às suas lutas, às suas necessidades.

Também representava uma espécie de contrato, no qual me senti convidada a me comprometer com esses sujeitos e com suas lutas. Isso nos remete a pensar que a pesquisa tem um compromisso com os grupos em que é realizada e com a sociedade. A pesquisa deve contribuir com a transformação da realidade, ou melhor, com o empoderamento dos sujeitos para esta transformação, como um instrumento que possibilita aos sujeitos da pesquisa, neste caso sujeitos silenciados pela epistemologia eurocêntrica, falar.

O primeiro contato com TN foi por telefone com o presidente anterior de uma das associações quilombolas⁶ locais, contato fornecido pela Fundação Cultural Palmares. A partir deste contato e através da associação, fiz a primeira visita à comunidade em Setembro de 2017, quando conversei por toda a manhã com o vice-presidente desta associação, seu Jonas Estácio. Quando me apresentei para seu Jonas, ainda na frente da casa de seu Cícero, o presidente da associação, ele estava sério e apertou minha mão. Ouviu o que eu pretendia fazer enquanto me olhava nos olhos. Sentamos nos dois sofás da sala de Cícero, onde sua neta de cerca de 2 anos estava, mas foi retirada pelas mulheres da casa quando nos sentamos, e conversamos de 9:30 até às 13:00. Eu o ouvi, perguntei e fiz apenas alguns comentários.

Ele comentou sobre outros pesquisadores que atuaram na comunidade de forma positiva, como um grupo de enfermeiros que atendeu toda a população e um curso de hortaliças. Também falou sobre sua visão de mundo e moral aprendida desde pequeno com a

⁵ A partir de agora, iremos nos referir em alguns momentos a Tabuleiro dos Negros com a abreviação TN.

⁶ Tabuleiro dos Negros, assim como Sapé, possuem cada uma duas associações quilombolas fundadas pelos moradores, resultando em quatro associações no total. A Fundação Palmares, até agora, tem legitimado a ação de todas, embora políticas como a distribuição de cestas básicas sejam administradas apenas por uma delas em cada comunidade, no caso a mais antiga. As segundas associações surgiram a partir de discordâncias com os presidentes das que já existiam.

família e com a comunidade. Jonas disse que devemos pensar várias vezes antes de falar com alguém e falar de assuntos ruins de uma forma que as alianças não se quebrem, pois devemos aprender a conviver com todas as pessoas, pois podemos precisar delas em outro momento. Este foi um dos exemplos de uma moral comunitária, adquirida, por exemplo, por meio dos mutirões de trabalho, como a de produção de farinha de mandioca. Ele também comentou que observava muito as pessoas e reparava se elas, durante a conversa, olham no olho do interlocutor ou fogem o olhar. Fugir o olhar é sinal de alguém mal intencionado. Ao ter percebido que eu não havia desviado o olhar, ele supôs que eu era de confiança. Percebi que a partir da metade do diálogo ele estava bem mais receptivo, vindo a me chamar de “comadre”, sem dúvida após ter tirado suas conclusões positivas a meu respeito. Este saber, o da “fuga do olhar”, seria também um dos saberes tradicionais de que pude presenciar, um saber originado de uma vivência comunitária de tradição oral, na qual a forma de se portar corporalmente no território possui uma importância fundamental para as alianças e quebras nas relações dos sujeitos.

Seu Jonas nasceu e morou a vida inteira em Tabuleiro dos Negros, onde sempre participou ativamente das atividades da Igreja Católica. No momento em que contava um episódio em que trabalhou em um hospital em Salvador, ele falou da necessidade de nos valorizarmos. O salário que ele recebia era baixo demais e não aceitou trabalhar neste hospital quando ~~depois~~ ^{depois} que sua chefe, após ~~esutar~~ ^{esutar} sua reivindicação por um salário melhor, disse que “não trabalhava com gente rica”. Em resposta a ela, ele me disse: “Eu não sou rico, mas sei o valor do meu trabalho”. Na busca pelas práticas educativas quilombolas, a visão de mundo dos seus sujeitos nos ajuda a compreender o que é ensinado. Encontramos nestas falas ainda um reforço de valorização à honra e à dignidade.

Ele também me contou sobre as práticas produtivas internas, sua família e, ao final desta primeira visita, caminhamos pelas ruas principais de TN. Já neste primeiro momento escutei de algumas pessoas queixas sobre o fechamento da escola local de Ensino Fundamental II, a escola estadual⁷ José Correia Filho. Este problema foi, inclusive, uma das pautas da reunião desta associação com a qual tivemos o primeiro contato, realizada em 7 (sete) de Outubro de 2017. Na fala dos(as) quilombolas havia a indignação do “abandono do Estado” ao local de estudos. Com o seu fechamento, em 2016, os estudantes atualmente pulverizam-se em escolas públicas de Penedo/AL e alguns poucos de Igreja Nova/AL. A preocupação dos pais originou-se não apenas pela péssima condição de alguns dos ônibus que

⁷ Esta escola, segundo relatos, também foi gerida pela prefeitura de Penedo durante um curto período.

os transportam, mas também do deslocamento da comunidade para a área urbana, onde seus filhos estariam mais propensos a aproximarem-se de drogas ou da violência urbana.

Nesta primeira reunião em que estive presente, ofereci o telefone do responsável pelas escolas quilombolas de Alagoas na Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, o professor Zezito Araújo. Da ligação efetuada pelo presidente de uma das associações quilombolas, Cícero dos Santos, foi marcada uma reunião entre a equipe do professor Zezito e a comunidade, ocorrida em 6 (seis) de Abril de 2018. Nela, encaminhou-se a construção de um relatório endereçado à Superintendência de Políticas Educacionais do Estado de Alagoas que descreveria as condições físicas da escola desativada e o comprometimento da comunidade em promover um mutirão de limpeza no local, como forma simbólica de representar o interesse coletivo pelo território, já que, segundo relatos dos próprios moradores, a Companhia de Água e Esgoto do município de Penedo, o SAAE, vinha ameaçando tomá-lo para seus fins, sob a justificativa de que a antiga escola foi construída próxima à fonte de água que abastece as casas da comunidade.

O relatório foi entregue, porém não houve resposta da Superintendência. O mutirão de limpeza não ocorreu naquele período, demonstrando um primeiro momento de descrença em mobilizações coletivas, mas, com o reforço da importância desta ação na segunda reunião do dia 15 deste mesmo mês, ele aconteceu no final de Maio de 2018. Nesta reunião também foram redefinidos os passos políticos de diálogo entre a comunidade e os representantes do Estado: a elaboração de uma carta à Secretaria de Infraestrutura do Estado e ao Governador com o relato da condição de abandono e uma pauta política de exigências que incluíam a ampliação da escola para oferecer Ensino Médio profissionalizante, a construção de uma biblioteca, a cobertura da quadra já existente na comunidade, entre outros. Esta carta, junto a um abaixo assinado com cerca de 300 assinaturas, foi entregue na ocasião de um encontro das associações quilombolas do Baixo São Francisco de Alagoas⁸ com representantes do governo do estado e alguns municípios, em 20 (vinte) de Julho do mesmo ano.

Ao me inserir nesta vivência, foi possível compreender alguns dos processos educativos que constroem a identidade coletiva de pertencimento a uma comunidade quilombola, além de nos colocar o desafio complexo de compreender como os processos educativos se dão em um contexto de conflito. Em primeiro lugar, porém, minha inserção se deu pelo meu compromisso ético em oferecer minha força quando está sendo solicitada e para

⁸ As comunidades remanescentes quilombolas do Baixo São Francisco alagoano são: Tabuleiro dos Negros (Penedo), Oiteiro (Penedo), Sapé (Igreja Nova), Palmeira dos Negros (Igreja Nova) e Pixaim (Piaçabuçu). Todas estavam presentes neste encontro, sendo representadas por uma ou duas associações quilombolas e seus (suas) moradores(as). Havia cerca de cinquenta quilombolas nesta reunião.

conseguir conviver com as pessoas de lá e acessar um “Tabuleiro dos Negros profundo”⁹, já que eu ainda era tratada, antes desse acontecimento, com reserva e ~~uma~~ certa desconfiança.

Neste percurso, nossa presença em Tabuleiro dos Negros e, posteriormente, no Sapé, passou da condição de “aturada” com certa desconfiança à procurada com quase nenhuma desconfiança¹⁰. Geertz (2008), em um dos capítulos de sua obra *Interpretação das Culturas*, analisa a sua inserção como antropólogo em uma aldeia balinesa. Durante os primeiros dez dias, ele e sua esposa, também pesquisadora, foram completamente ignorados pelos nativos, até que um acontecimento inesperado os tornou figuras queridas pela população.

A maioria das brigas de galo em Bali ocorria de forma ilegal, mas, mesmo assim, atraíam muitos homens por reunir um conteúdo metafórico importante do modo de ver o mundo balinês. Em uma dessas rinhãs, a polícia surpreendeu um grupo enorme de pessoas que participava ou assistia, dentre eles Geertz e sua esposa. A reação dos pesquisadores foi a mesma da multidão: todos correram e fugiram dos policiais. Este comportamento cúmplice com os balineses os fizeram ser aceitos.

Considerando nosso contexto de pesquisa, salvo algumas diferenças importantes¹¹, concluímos que, para ser “aceita” nas comunidades quilombolas de Tabuleiro dos Negros e Sapé e, assim, poder acessar as suas formas específicas de significar a vida, foi necessário um momento como a briga de galos da aldeia de Bali, em que a cumplicidade da pesquisadora e sua solidariedade foi posta à prova. A “briga de galos” neste trabalho foi a luta pela reativação da escola José Correia Filho, e os diálogos sinceros decorrentes dela, pois pude oferecer – e demonstrar – a minha disposição em favor do grupo.

Assim, a partir das novas questões formuladas e da vivência no campo, também tornou-se importante problematizar minha presença como pesquisadora em uma comunidade tradicional remanescente quilombola e a pesquisa dentro do ambiente da Universidade.

A inclusão da comunidade Sapé ocorreu a partir das entrevistas e conversas pelas quais identificamos que não apenas o modo de vida, mas a própria origem dos dois quilombos é a mesma. Além disso, outro fato nos chamou a atenção: algumas pessoas disseram que no

⁹ Expressão emprestada de Kush, que referiu-se a necessidade de irmos a uma “América Profunda”, que exclui a forma de habitar o solo dos povos que o autor chama de populares. (KUSCH, 2000).

¹⁰ Apenas não afirmamos que a desconfiança com nossa presença se dissipou completamente por uma atitude de ponderação. Embora sempre tenhamos sido bem recebidos, desconfiamos que nem tudo nos foi dito a respeito de costumes e pensamentos. Vamos esmiuçar esta questão neste trabalho.

¹¹ Afinal, no nosso caso não estivemos na berlinda de sermos quase apanhadas em uma “incursão policial ao vício” (GEERTZ, 2008, p. 188).

Sapé há um local denominado Alecrim, onde as pessoas são mais escuras e era lá onde moravam “os negros”.

Nosso objetivo, inicialmente, foi compreender o processo de transmissão dos saberes tradicionais através de práticas educativas não escolares nas comunidades remanescentes de quilombos Tabuleiro dos Negros e Sapé, localizadas, respectivamente, nos municípios de Penedo e Igreja Nova, no estado de Alagoas. Para isso, procedemos pela identificação dos saberes tradicionais que circulavam no cotidiano vivido pelos sujeitos quilombolas, pelo mapeamento das práticas educativas desenvolvidas pelo grupo na transmissão dos saberes tradicionais e análise dos processos educativos privilegiados pelos sujeitos na constituição de uma identidade quilombola.

Em nosso mapeamento, sistematizamos os saberes das duas comunidades em cinco eixos, que nos ajudariam a compreender a presença de uma ancestralidade africana: os saberes de origem, produção, religiosos, festivos e políticos. Compreendemos, porém, que a amplitude deste intento arriscaria tratar destes saberes apenas de forma superficial. Decidimos, assim, centralizar nosso olhar para uma prática que mais nos chamou a atenção: a ~~prática da~~ Mandiocada. Nós a abordamos enquanto prática pedagógica que, com o uso da oralidade, produz saberes/conhecimentos, como os da territorialidade e ancestralidade, fundamentais para o sentimento de pertencimento a um grupo de matriz africana. Estes saberes também constituem conceitos que orientam a nossa própria análise. Nesta nova configuração da pesquisa, alguns dos primeiros eixos elencados acabam retornando à nossa discussão, mas desta vez como parte dos saberes/conhecimentos-chave que são a territorialidade e ancestralidade.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Quem tenta sacudir o tronco de uma árvore sacode somente a si mesmo¹²

Nossa pesquisa se iniciou com a problematização em torno da necessidade de aprofundamento sobre os saberes africanos, de reconhecimento das práticas educativas que reproduzem e reconstróem esses saberes e da necessidade de visibilidade e valorização dos sujeitos que aprendem, transmitem e reconstróem esses saberes, mas que sofreram na história um processo de genocídio de seus corpos e sua cultura que incluíram a invisibilização. A partir desta constatação, que é também um posicionamento político, definimos a metodologia de escuta sensível a partir da voz dos sujeitos das comunidades quilombolas e das suas práticas cotidianas. Procuramos seguir a lição do provérbio africano que dá nome a esta seção, sendo que a nossa postura ao definirmos esta metodologia é de escuta do outro, que tem o seu próprio movimento e forma de vida, que não pode ser confundido com as formas de vida das pesquisadoras. Caso contrário, ao pensarmos compreender o movimento de construção e transmissão de saberes tradicionais, estaríamos apenas dando vós a nós mesmas.

Esta proposta parte de uma visão de mundo calcada, segundo Dorneles e Arenhaltdt (2016), em algumas atitudes existenciais baseadas na filosofia de Heidegger e Maffesoli. A primeira é o desapego a uma visão de mundo moralizante que quer enxergar os sujeitos e as sociedades a partir dos princípios pré-estabelecidos do pesquisador, construídos pela religiosidade cristã e racionalidade iluminista, e não na forma como eles se colocam no mundo.

A disposição de desapego ao dever ser nos (...) convida ao desapego das nossas certezas habituais e da compulsão, por definir conceitualmente o quê e o como devemos ser, nós os seres humanos e o mundo. Amacia o nosso estar-sendo na relação, fusão, confusão, e no encontro com a viscosidade, fluidez, ambiguidade, improbabilidade do que pulsa como conhecimento em estado nascente. Supõe que nos deixemos impregnar pela heresia de pensar o amor como manifestação e fundamento do laço social. E não somente pensar em tal laço a partir de visões como o medo da morte precoce (*homo homini lúpus est*) encontrada em Hobbes ou, de outra forma, também em alguns pensadores contratualistas. (DORNELES e ARENHALDT, 2016, p. 33).

Esta atitude leva à aprendizagem do acolhimento, na qual as diferenças éticas (modo de vida de um povo que constrói o sentimento de pertencimento a uma coletividade) entre povos e grupos não impossibilita o diálogo e a afetividade entre grupos distintos. Trata-se do

¹² Extraído do livro *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (GONÇALVES, 2009, p. 80).

respeito ao estar-no-mundo do Outro. Por último, a postura do pesquisador que se coloca para a escuta sensível em uma pesquisa deve estar aberta à complexidade do ser humano, que constitui-se na dimensão “física e biológica e psicológica e social e cultural e mitológica e econômica e sociológica e histórica e poética e espiritual” (DORNELES e ARENHALDT, 2016, p. 35). Estas três atitudes existenciais sistematizam um impulso afetivo de acolhimento e compreensão, através do amor à vida e ao ser humano em sua existência concreta.

Esta postura também é encontrada no pensamento freireano. Na troca de cartas com o comissário de educação e cultura de Guiné-Bissau Mário Cabral, que veio posteriormente a tornar-se a célebre obra *Cartas à Guiné-Bissau*. Nas correspondências, Freire explicita a forma como poderia colaborar com o governo deste país, em convite deste:

Ao retomarmos, agora, após a chegada de sua carta, em termos mais sistemáticos, o trabalho em equipe, com vistas à colaboração referida, de uma coisa estamos convencidos, não apenas em função de nossas experiências anteriores, mas sobretudo devido à nossa opção política, à qual procuramos ser fiéis – a de que nada teremos a ensinar aí se não formos capazes de aprender de e com vocês. (FREIRE, 2011, p. 142)

Na tentativa de seguirmos estes parâmetros, utilizamos os seguintes instrumentos metodológicos: revisão bibliográfica e de literatura, observações registradas em diário de campo e entrevistas semi-estruturadas (gravadas em áudio e posteriormente transcritas). As entrevistas foram voltadas à história da formação das comunidades de Tabuleiro dos Negros e Sapé assim como a descrição de suas práticas produtivas e da Mandiocada. Nas entrevistas perguntamos sobre o que o sujeito sabe a respeito da formação da comunidade, quais alimentos são produzidos e de que forma, qual saber ou valor passado pelos seus pais/avós ele(a) considera mais importante, qual a lembrança mais antiga que o(a) entrevistado(a) possui da sua comunidade, qual lembrança da Mandiocada e como ela se dá hoje em dia. Algumas entrevistas foram acompanhadas por outros(as) quilombolas, familiares ou amigos(as).

Consideramos igualmente importante fincarmos nosso comprometimento com uma educação antirracista através da procura, enquanto pesquisadoras, por uma visão descolonizada e descolonizadora¹³. Sem desconsiderar a contribuição de autores brancos e europeus ao método da escuta sensível na pesquisa, esta procura parte da busca em nos

¹³ Quijano conceitua a colonialidade como um dos elementos principais que constituem o padrão capitalista mundial. Nas palavras do autor, ela “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica (...) como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal”. (QUIJANO, 2009, p. 73)

apoiarmos principalmente em autores africanos e afro-brasileiros que já tenham feito o esforço de livrar-se do véu do olhar eurocêntrico sobre os fenômenos.

Asante (2016) explica que, “por causa do deslocamento físico dos africanos durante o comércio europeu de escravos, fomos afastados de nossos centros culturais, psicológicos, econômicos e espirituais e colocados à força na cosmovisão e no contexto europeus” (ASANTE, 2016, p. 10). O autor afirma ainda a necessidade da Afrocentricidade aos povos africanos e afro-descendentes, conceito que significa resgatar a interpretação do mundo, do sujeito e da coletividade a partir da sua própria história, para desta forma afirmar a posição ativa dos povos negros diante da história. Na seguinte passagem, ele nos explica no que consiste esta tomada de posição ativa:

Isto não é dizer que toda a Europa é má e toda a África é boa. Mesmo pensar ou colocar a questão dessa maneira é perder o ponto da Afrocentricidade. No entanto, a promoção da cultura europeia como normativa e universal é totalmente inaceitável e nunca mais será imposta aos africanos e outros povos como a única forma de examinar a vida e as experiências. (ASANTE, 2016, p. 15)

Ao comentar o pensamento do filósofo beninense Paulin Hountondji, Santos (2016) analisa que um dos problemas trazidos pelo olhar de “fora pra dentro” às sociedades tradicionais, nesse caso, às sociedades africanas, foi “enxergar nas culturas tradicionais africanas (...) essa visão de mundo inconsciente e coletiva” (SANTOS, 2016, p. 28), ou seja, uma homogeneidade cultural entre as centenas de povos de culturas e línguas distintas presentes neste continente. Não significa que não haja qualquer semelhança entre eles. Munanga (2009)¹⁴ argumenta que o problema está em termos uma imagem da África “muito simples e reducionista, ilustrada por expressões como ‘na África é tudo a mesma coisa; na África é tudo diferente’”. (p. 20). Nesse sentido, o autor questiona:

Como conciliar então a multiplicidade cultural da África à unidade que constitui a africanidade? Culturas, civilizações e africanidade se situam em três níveis de generalização, mas são conceitos que expressam, cada um a seu modo, a riqueza das heranças da África negra. Elas não são excludentes, mas complementares. (MUNANGA, 2009, p. 30)

A ausência de pesquisas das formas de vida dos povos africanos nos leva a afirmações genéricas de completa unidade entre culturas ou completa disparidade, que não nos fazem

¹⁴ O autor encontra similaridades na arte dos povos africanos, nas línguas, nas instituições sociais e em algumas visões de mundo, como a visão da morte. Vamos nos basear nas suas sintetizações, nas de Sodré (2002, 2017) e de Santos (2016) para identificar a ancestralidade africana em TN e Sapé.

procurar enxergar os modos de vida construídos no Brasil a partir da diáspora africana. Queremos, assim, sair do conforto de afirmações sem o esforço da pesquisa.

A postura da escuta sensível nos convida também a nos sentirmos “parte integrante do seu objeto de estudo” (BENIN, 2016, p. 73), ou seja, incluindo-se os(as) pesquisadores(as) no processo investigativo. Bosi (1994) utiliza o mesmo termo “objeto” para suas pesquisas, embora ela represente uma atitude crítica frente à noção instrumentalista do(a) pesquisador(a) que pensa a partir do padrão proposto por Durkheim. Em seu livro sobre a memória de velhos paulistas, a autora elucida:

Nesta pesquisa fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito quando indagávamos, procurávamos saber. Objeto quando ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir as suas lembranças. (BOSI, 1994, p. 38).

Ao incluir-se no processo, a quem investiga é recomendado “um olhar investigativo sensível, atento às minúcias, atento àquilo que é percebido por um observador que se dá o tempo para a experiência.” (BENIN, 2016, p. 22).

Após nos apropriarmos do viés metodológico que nos orientou nesta pesquisa, a tarefa seguinte foi listar e conhecer pesquisas similares que originaram teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras, catalogadas na plataforma da Capes. Esta etapa foi fundamental para definir o objeto dentro da problemática dos saberes e práticas educativas tradicionais afro-brasileiras e compreender a relevância de nossa pesquisa dentro deste universo.

Nossa primeira revisão bibliográfica nesta plataforma ocorreu em Outubro de 2017 com o descritor “Saberes tradicionais e Educação”, especificando “Ciências Humanas” como a grande área do conhecimento, “Educação” como área de conhecimento e a delimitação para trabalhos defendidos nos últimos cinco anos, período que consideramos suficiente para uma revisão em nível de mestrado. Obtivemos 17.323 resultados, sendo 4.251 referentes a teses de doutorado e 11.543 referentes a dissertações de mestrado. Especificamos algumas áreas de concentração que julgamos similares a nossa pesquisa e a partir delas elencamos as produções.

Algumas áreas de concentração não apresentaram nenhum trabalho defendido que consideramos similar a nossa pesquisa. Definimos para isso o critério de pesquisas que constituíam estudo de caso em comunidades quilombolas ou trabalhavam com manifestações culturais de origem africana. As áreas de concentração que não apresentaram pesquisas com

este critério foram “Educação e sociedade”, “Ciências, sociedade e educação”, “Educação, escola e movimentos sociais”, “Educação e interculturalidade”, “Educação e cultura contemporânea”, “Teorias, políticas e culturas em educação”, “Educação e formação” e “Políticas e processos em educação”. Contudo, nas áreas “Educação e formação humana”, “Processos formativos, culturas e diversidades”, “Processos formativos e desigualdades sociais”, “Educação sócio-comunitária” e “Processos formativos em contextos locais”, encontramos o total de 7 (sete) dissertações descritas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Revisão de Literatura

TÍTULO	CATEGORIA	INSTITUIÇÃO	ANO	AUTOR (A)
O processo educativo da comunidade quilombola de Carrapatos da Tabatinga: a afirmação identitária e a formação de sujeitos engajados mediante transmissão oral de uma memória compartilhada	Dissertação	UFMG	2016	Agda Marina Ferreira Moreira
Os sentidos atribuídos às identidades de mulheres quilombolas na escola de educação quilombola	Dissertação	UFRPE	2016	Lúcia Helena Ramos da Silva
Comunidade quilombola São Pedro de Cima (MG): arenas políticopedagógicas e seus sujeitos	Dissertação	UERJ	2016	Dayana Francisco Leopoldo
Educação e escolarização quilombola: Construções político-pedagógicas em Brejo dos Crioulos - MG	Dissertação	UERJ	2013	Cynthia Adriadne Santos
Educação, Arte e Cultura. Uma práxis educativa com movimentos de cultura popular afro-brasileiro: Jango, Capoeira e Samba de Bumbo	Dissertação	UNISAL	2014	Marcos Henrique
Os modos de existência africano: Caminhos da resistência na cidade de Campinas-SP	Dissertação	UNISAL	2014	Rogério Donizetti Bueno
Memórias que educam: narrativas dos velhos do quilombo de Santana-PE para a formação da juventude e preservação dos saberes da tradição	Dissertação	UERN	2015	Pedro Fernando dos Santos

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Acesso em outubro de 2017.

Consideramos esta primeira revisão insuficiente, dado o sabido volume de teses e dissertações que vem sendo produzidas nos últimos anos, em especial a partir da aprovação da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio. A referida lei, resultado da reivindicação do movimento negro no Brasil, abre espaço para uma produção acadêmica que lança subsídios para a sua efetivação nos currículos das escolas. Sendo assim, reiniciamos a revisão bibliográfica pela plataforma Sucupira de teses e dissertações da Capes em Fevereiro de 2018.

Utilizamos desta vez o descritor “Saberes tradicionais”. Apenas com esta especificação, foram encontrados 34.148 resultados entre teses e dissertações desde o período de 1987, ano inicial de registro da plataforma. Foram encontradas neste montante, 23.631 dissertações de mestrado acadêmico.

A segunda especificação foi limitar a pesquisa a apenas teses e dissertações oriundas da grande área de conhecimento “Ciências Humanas”, na qual foram encontrados 13.408 trabalhos. Destes, 9.769 foram de mestrado acadêmico.

Para possibilitar uma análise de trabalhos da área de Educação, da qual fazemos parte, delimitamos esta área de conhecimento com suas variantes (educação de adultos, educação rural, educação em periferias urbanas, ensino-aprendizagem) e excluindo variantes distantes do nosso interesse (educação especial e ensino profissionalizante), resultando em 8.083 pesquisas, a maior parte delas (6.132) para mestrado acadêmico. Em 1987 foram registradas quatro pesquisas com este descritor e especificações. O aumento no número de produções com o passar dos anos foi constante, com exceção dos anos 1989, 1991 e 2011. Em 2016, 766 trabalhos foram publicados. As Universidades que mais produziram pesquisas de mestrado e doutorado nesta área com o descritor foram a Universidade Federal de Uberlândia (352 pesquisas), a Universidade de São Paulo (333) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (328 trabalhos).

A fim de nos aproximarmos de pesquisas similares a que nos propomos, excluimos algumas opções oferecidas pela plataforma no quesito “Área de Concentração”. Excluimos as pesquisas catalogadas com a área de currículos, profissionalização docente, educação profissional e tecnológica, gestão da educação e de sistemas educacionais e formação de professores, visto que pretendíamos trabalhar com a educação não-formal, praticada fora do ambiente escolar, o que não significa que nossa pesquisa não dialogue com este, como pretendemos explicitar no prólogo deste trabalho.

Com esta delimitação de interesse, reduzimos a pesquisa na plataforma Capes a 50 opções de área de concentração que julgamos similares e tivemos como resultado 2.550 trabalhos, entre teses (667), dissertações de mestrado acadêmico (1.839) e teses de mestrado profissional (44). As Universidades mais citadas neste refinamento foram a Universidade Federal de Santa Maria (138), a Universidade Federal de Sergipe (102) e a Universidade Federal de Uberlândia (100).

Assim, a plataforma apresentou pesquisas do ano de 2017, não considerado nas etapas anteriores, provavelmente um erro do sistema. Todos os trabalhos corresponderam ao período 2013-2017. Refinamos nossa busca para trabalhos de abordagem qualitativa tendo por

procedimento o estudo de caso e tendo por objeto os saberes tradicionais oriundos da África fora do contexto escolar.

Tivemos como resultado 48 pesquisas, as quais organizamos em 4 (quatro) eixos relevantes na fundamentação da problematização que nos levará ao objeto de pesquisa: a) abordagem metodológica de estudo de caso em comunidades quilombolas, com 15 (quinze) dissertações e 5 (cinco) teses; b) saberes tradicionais e sua dinâmica em espaços de culto religioso de matriz-africana, com 7 (sete) dissertações e 3 (três) teses; c) análise do poder educativo de manifestações culturais com matriz africana, com 6 (seis) teses e 9 (nove) dissertações; e d) propostas de pedagogias que contemplem os saberes tradicionais, uma tese e uma dissertação.

Em princípio, os trabalhos mais próximos da nossa temática adequaram-se ao primeiro eixo, porém, optamos por manter os três eixos seguintes. O item b) trata de práticas educativas inseridas em religiões de matriz africana que são territórios onde ocorreram, segundo Sodré (2002), a reelaboração das regras contidas nas religiões africanas aqui embarcadas, gerando o que o autor chama de “jogo de contatos”, com o objetivo de preservar, em meio a diversidade de nações, a cosmologia de matriz africana. As religiões afro-brasileiras são fontes importantes para as quais podemos recorrer no desafio de compreender quais saberes as nações africanas escravizadas trouxeram e como eles foram incorporados no território brasileiro.

O item c) contempla as manifestações culturais de origem africana específicas. Da mesma forma, manifestações como a capoeira, o jongo ou o hip hop, embora não sejam encontradas nas comunidades de Tabuleiro dos Negros e Sapé, nos dão pistas de como os saberes “afro” se tornaram “afro-brasileiros”. Por isso, são pesquisas similares que se incorporam ao universo acadêmico voltado para a descolonização do saber através de manifestações advindas da África. Além disso, encontramos nestes trabalhos uma referência importante ao método da narrativa oral, instrumento por excelência das práticas pedagógicas em comunidades tradicionais (PACHECO, 2015). Por fim, o eixo d) nos ofereceu uma discussão teórica a respeito dos saberes de tradição oral e africanos, representados pela pedagogia Griô e a Pretagogia.

Alguns desses trabalhos apresentaram objetivos similares ao nosso, como as dissertações “Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas”, de Tânia Gorayeb Sucupira, defendida em 2015 pela Universidade Federal do Ceará, “Memórias que educam: narrativas dos velhos do quilombo de Santana-PE para a formação da juventude e preservação dos saberes da tradição”, defendida em 2015 por Pedro

Fernando dos Santos na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e “O Processo Educativo da Comunidade Quilombola de Carrapatos da Tabatinga”, de Agda Marina Ferreira Moreira, defendida em 2016 pela Universidade Federal de Minas Gerais.

O primeiro trabalho encontrou através de entrevistas e observação no campo saberes ancestrais sobre plantas medicinais, confecção de utensílios com palha de carnaúba e relacionados à vivência no território cearense. Pela ausência de histórias relativas ao tempo da escravidão, de dialetos de nações africanas trazidas ao Brasil ou de religiões de matriz africana, a pesquisadora postulou o desafio para a comunidade em questão de “resgatar, reforçar e reproduzir elementos da ancestralidade negra perdidos” (SUCUPIRA, 2015, p. 96). O que mais nos chamou a atenção foram os relatos de que o aprendizado se deu pela observação, de uma forma “natural” e coletiva, a partir da interação social, e vem sendo renovado pelas novas fontes de informação, como a televisão.

A dissertação “Memórias que educam: narrativas dos velhos do quilombo de Santana-PE para a formação da juventude e preservação dos saberes da tradição” centrou-se no papel dos mais velhos como educadores informais (fora de sala de aula), detentores de saberes tradicionais que, ao serem passados aos mais jovens, contribuíam ou não para a formação de uma identidade que unifique estes sujeitos como quilombolas. Interessou-nos aqui o debate sobre uma coesão do grupo construída com o apoio da narrativa oral, a forma como o autor desenvolveu o conceito de “identidade” e as ressignificações dessa tradição a partir das novas exigências do cotidiano.

Ele colocou a valorização cada vez maior do núcleo familiar na construção de uma identidade, embora não tenha excluído a importância da comunidade para isto. As narrativas dos velhos fazem sentido para os jovens por, dentre outras razões, dar suporte a seus posicionamentos políticos “reordenando as posturas sociais de solidariedade, do apego à terra, dos tratos ambientais” (SANTOS, 2015, p. 116). O suporte dos mais velhos, portanto, fornece a base de construção do futuro.

Na dissertação de título “O Processo Educativo da Comunidade Quilombola de Carrapatos da Tabatinga”, de Agda Marina Ferreira Moreira, defendida em 2016 pela UFMG, nos chamou a atenção a seguinte afirmação, já no início do seu trabalho:

[...] o envolvimento da escola neste processo [de auto-declaração de uma comunidade quilombola] gera resultados no que diz respeito à preservação das manifestações e valores culturais da comunidade, além de motivar a atuação política de seus membros junto ao poder público local. (MOREIRA, 2016, p. 5)

Esta ideia nos fez retornar ao momento de problematização da pesquisa. A autora afirma que a escola que incorpora os saberes gerados naquele território quilombola específico fortalece a comunidade como um todo. Uma escola que adote esta perspectiva também fortalece os sujeitos de comunidades tradicionais, não só no sentimento de pertencer a uma coletividade como nas lutas políticas por reconhecimento e direitos dentro do Estado. Para que o espaço escolar consiga tornar-se território antirracista, descolonizado e descolonizador, porém, é necessário também o movimento inverso de diálogo entre os que constroem o cotidiano de uma comunidade tradicional e detêm os seus saberes e a comunidade escolar – professoras(es), diretoras(es), funcionárias(os).

Nosso referencial teórico está se constituindo a partir de alguns campos de conhecimento necessários para a compreensão deste tema. Hall (2003) e Pacheco (2015) nos ofereceram elementos para pensar as culturas de tradição oral. O primeiro autor se opõe fortemente à noção de “cultura popular”, pois para ele, ela está inserida em uma hierarquização de saberes entre as classes sociais abastadas, detentoras de uma “cultura erudita”, mais complexa, elaborada e, assim, superior, e as classes ditas populares, autoras de uma cultura menor. No artigo em questão, percebemos uma forte influência marxista na análise realizada pelo autor, pois o conceito de classe sobrepõe-se a qualquer outro, como o de raça. Este processo de desqualificação das manifestações culturais das classes subalternas e controle das mesmas tinha uma intenção por parte da burguesia: controlar os trabalhadores, minando esta forma de resistência ao capital e autonomia:

O capital tinha interesse na cultura das classes populares porque a constituição de uma nova ordem social em torno do capital exigia um processo (...) de reeducação no sentido mais amplo. E a tradição popular constituía um dos principais locais de resistência às maneiras pelas quais a “reforma” do povo era buscada. É por isso que a cultura popular tem sido há tanto tempo associada às questões da tradição e das formas tradicionais de vida – e o motivo porque seu “tradicionalismo” tem sido tão frequentemente mal interpretado como produto de um impulso meramente conservador, retrógrado e anacrônico. (HALL, 2003, p. 248)

Para Hall (2003), a cultura das classes pobres não constitui apenas um ambiente de resistência à dominação do capital, mas também uma fonte de contenção das massas. A cultura popular está inserida, assim, num movimento de resistência à ordem vigente, ao mesmo tempo em que controla uma possível rebeldia social. Interessam-nos em Hall as duas ideias: o conceito de cultura popular supõe uma hierarquização desta em relação à cultura erudita, o que justificou a nossa não utilização do termo ao nos referirmos à cultura encontrada nas comunidades remanescentes de quilombos; e a noção de que a cultura pode

promover tanto o movimento de resistência a processos externos (no nosso caso, ao processo colonizador), quanto de subordinação a eles.

A partir do exposto, escolhemos o termo “culturas de tradição oral” a partir de Pacheco (2015), para nos referirmos às culturas africanas que desembarcaram no Brasil nas mentes e corporeidades de mulheres e homens oriundos do movimento dos povos diaspóricos da África entre os séculos XVI e XIX. Ao contrário da compreensão emergida da concepção de “cultura popular”, a autora entende que as culturas de tradição oral não podem ser traduzidas para a forma da tradição escrita, a qual se opõe e complementa. Há uma forma de saber específica, calcada na vivência cotidiana dentro de um território, que é transmitida pela oralidade. A Pedagogia Griô é uma proposta de diálogo entre esses saberes a partir da escolha política de inserir-se em um processo de construção de novas formas de existir, não opressoras:

Compreende-se que o registro da tradição oral na linguagem escrita, ou qualquer outra, não traduz valorização da oralidade. O saber é originalmente oral, corporal, vivencial. Assim, o desafio é colocar-se no lugar de aprendiz da linguagem e do saber da tradição oral e passar a registrá-los na corporeidade que desperta o ser no(do) mundo. Expande-se a consciência e aprende-se os princípios do diálogo, posicionando-se politicamente e pedagogicamente, em meio aos desdobramentos das dicotomias, dos conflitos, dos rompimentos e das negações entre tradição oral e escrita. Descobre-se a possibilidade de criar espaços de inclusão que não transforma o oprimido em opressor, e a oportunidade do enfrentamento e desafio de se libertarem da prisão que exercem um sobre e sob o outro. (PACHECO, 2015, p. 42-3)

A respeito dos povos diaspóricos africanos, Fanon (2008) foi fundamental para discutirmos os efeitos comportamentais do racismo no povo negro, visando a desalienação do grupo oprimido. Já Sodré (2002) nos possibilita conhecer o debate relativo ao *ethos* yorubá e bantu nas suas manifestações afro-brasileiras, e suas diferenças com a cultura europeia, a exemplo da relação com o território, a força da festa na visão de mundo e coesão de uma comunidade, entre outros pontos.

Sobre a concepção de práticas educativas dialogamos com Brandão (1995), que se refere a uma educação espontânea, onde os sujeitos “são inseridos na cultura local através da observação, da vigilância, do incentivo, da demonstração, da correção, punição e premiação (BRANDÃO, 1995, p. 6), e aqueles que detém o conhecimento possuem prestígio. O conceito de decolonialidade abarca toda a nossa compreensão dos processos educativos que surgem a partir de culturas diaspóricas de tradição oral. Neste debate, Mignolo (2005, 2017) e Quijano (2000) foram fundamentais.

A maior parte das entrevistas foi feita com pessoas acima de 60 anos, às quais atribuímos nomes fictícios apenas para as que não quiseram se identificar. Elas foram escolhidas por nós a partir da escuta do campo. Parte deste esforço o reconhecimento das figuras com papéis estratégicos e articuladores nas comunidades, a qual iremos designar pelo termo Griô. É uma palavra “abrasileirada” “desde 1998 nas caminhadas do Velho Griô em Lençóis, Bahia” (CAIRES, 2015, p. 112) do termo criado pelos portugueses e franceses *Griot*. Na chegada dos portugueses ao Império do Mali, os europeus observaram alguns “gritadores” que passavam mensagens das aldeias ou dos reis com o auxílio de um instrumento de percussão, ao que para eles assemelhavam-se aos trovadores. Eram os comunicadores de aldeias e porta-vozes dos reis dos povos da África Ocidental. Os “gritadores” foram chamados de *griots* pelos franceses, ao adaptarem o termo para sua própria língua. Esta utilização, porém, em sua origem, é limitada. Uma das mostras da miopia europeia em observar culturas externas a suas próprias. Caires (2015), em conversa com o Griô Mamadou Ben Chérif Diabaté, presidente da *Réseau Des Communicateurs Traditionnels Pour Le Développement au Mali et en Afrique Oeste* (Rede de Comunicadores Tradicionais para o Desenvolvimento da África do Oeste), nos conta que

[...] a palavra *griot* passou a ser muito bem aceita pelas aldeias e por diversas etnias que constituíram o império Mali, mas a sua tradução é que não é completa quando se refere a um trovador, um músico ambulante. A tradição *griot* na África envolve uma prática de mediação, comunicação e genealogia que o significado de “trovador” e “músico ambulante” restringe somente ao sentido do músico, mesmo considerando que o trovador traz em seus cantos as histórias de vida do povo. Para Mamadou, *djeli* é um músico, genealogista, contador de histórias, um comunicador, um mediador social, um reconciliador, um mestre de cerimônia, um conselheiro, um chefe de protocolo da família real, um educador da casa real, quem ensina as virtudes da sociedade. (CAIRES, 2015, p. 115-6)

Ao nos encontrarmos com os(as) griôs de TN e Sapé nos encontramos também com o sentimento de pertencimento a um grupo social. Little (2004) define que a origem deste sentimento se dá não apenas a povos originários que, no caso do Brasil, seriam os povos indígenas, mas a grupos que estabeleceram uma relação intrínseca com o seu território:

Ser de um lugar não requer uma relação necessária com etnicidade ou com raça, que tendem a ser avaliadas em termos de pureza, mas sim uma relação com um espaço físico determinado. Todavia, a categoria de identidade pode se ampliar à medida que a identidade de um grupo passa, entre outras coisas, pela relação com os territórios construídos com base nas suas respectivas cosmografias. (LITTLE, 2004, p. 264)

Nas culturas de tradição oral, o pertencimento e a identidade se constroem através da vivência no território, e seus saberes são transmitidos por meio da oralidade. Para Vansina (2010), “a oralidade é uma atitude diante da realidade” (VANSINA, 2010, p. 1). Esta atitude requer uma relação dos sujeitos com o território constantemente refeita através da prática e da memória, seja ela contada como testemunho direto (daquele que viveu um acontecimento) ou indireto (daquele que ouviu o que outro viveu).

Bosi (1994) debate memória, a relação tempo e espaço e o esquecimento, através de histórias de vida. A primeira impressão ao lermos sua obra é do quanto as pessoas entrevistadas por ela alcançaram recantos da memória que não alcançavam há anos. Da nossa parte, na execução das entrevistas, apesar de nossa pouca familiaridade inicial com a pesquisa que utiliza a entrevista semi-estruturada que pode ter prejudicado a coleta de informações, ou da eventual falta de perguntas que poderiam desencadear sentimentos a respeito do passado, percebemos momentos em que os(as) locutores(as), espontaneamente, “desembestaram” a falar de algum ponto com o qual se identificaram mais, e que muitas vezes sequer estava incluído nas perguntas. Apenas o fluxo da conversa nos levou calmamente até lembranças queridas.

Seu Jonas contou com muitos detalhes sobre a colheita e histórias que ocorreram com ele mesmo, de pessoas que o estimam e de aprendizados sobre a vida que colheu ao longo do tempo. Dona Maria Altelina relatou detalhadamente a forma de colheita do arroz, como produzia o cuscuz de arroz na infância, como ela foi envenenada enquanto trabalhava na usina de cana-de-açúcar. Dona Regina esquece o correr do tempo ao falar do milagre da sua primeira gravidez que “vingou”. Seu Daniel e dona Luzinete cantaram para nós inúmeras “peças” da Mandiocada e do Guerreiro¹⁵, e incluíram os próprios sentimentos do dia em que seu Daniel enfrentou um lobisomem.

A “falta” de memória em alguns momentos nos relatos dos(as) entrevistados(as) pode ter sido agravado por etapas de migração, na qual muitos deles foram trabalhar em outros estados em busca de melhores condições de vida. Na conversa com dona Luzinete e seu Daniel, uma das “peças” cantadas retrata o sentimento de partida, referenciando a despedida à casa de farinha, um dos símbolos da comunidade:

*Adeus casa de farinha
Roda de puxar mandioca
Adeus àquelas meninas*

¹⁵ Guerreiro é uma prática cultural que envolve uma dramatização com personagens como o índio, a Lira, os palhaços, o Mateus, entre outros personagens, em que peças rimadas improvisadas ou decoradas são cantadas com o acompanhamento da sanfona, caixa e pandeiro.

Que me deu a tapioca, iáíá

Esta condição é apontada por Bosi (1994) como desarticuladora da memória, porém, a vida dura, o silenciamento estratégico dos ancestrais e a desvalorização dos outros ao seu modo de vida, pode ter consolidado o esquecimento e o silêncio. Encontramos também uma certa melancolia, sensação de que o tempo tem trazido a dissolução de um modo de vida para não colocar nada no lugar que traga alegria ou construa o sentimento de pertencimento a uma comunidade. Quando perguntei a dona Salete quais manifestações culturais estavam presentes em TN, ela contou com tristeza sobre o fim de um grupo recente que ensinava o toque de tambores, projeto conquistado por Edital lançado pelo Governo Federal. “Acabou tudo” foi uma expressão que ela usou para os grupos culturais que perguntávamos se existiam, tendo restado, segundo ela, apenas o grupo de samba de coco organizado por Belo, morador da comunidade, mas não nascido nela. Quando questionada se havia algum grupo de capoeira na comunidade, sua resposta evidenciou a violência sofrida em especial pelos jovens nos últimos tempos (não conseguimos definir desde que época), fenômeno que assusta os em especial os mais velhos:

LAIS – E capoeira? Já teve algum grupo de capoeira?

SALETE – Teve aqui. Os meninos começaram.

LAIS – Ah, já ouvi falar, mas parece que a pessoa morreu, não foi?

SALETE – O Tuca, não foi?

MIRELLY – Teve dois, o desse daí (*Tuca*), não é Tuca?

SALETE – Foi, mataram.

MIRELLY – E teve o Paulinho. Eu tava conversando com as meninas, e desse nome eu não lembrava, eu lembrava do mais recente que era do Paulinho.

LAIS – O que foi que aconteceu com o Paulinho?

SALETE – Mataram também. (Excerto de entrevista Salete, 68 anos, 23/11/2017)

A violência, o esquecimento, a melancolia, são fenômenos resultantes de um longo processo iniciado pela diáspora forçada de povos africanos e dos obstáculos criados para a continuidade de suas vidas em condição de liberdade. Apesar desse profundo ataque violento, que abarca o racismo institucional e estrutural, os quais iremos distinguir, houve um contínuo movimento de resistência à desumanização, semeando nesta terra a sociabilidade africana. Em outra “peça”, cantada pelo casal de mestres Luzinete e Daniel, podemos compreender a energia vital de resistência, de enfrentamento dos desafios que aparecem no caminho:

A laranja verde é limão (4x)

Me chamaram para cantar

Pensando que eu não sabia

*Eu sou filha de caboclo
Quando eu não canto, assovia
A laranja verde é limão (4x)
O anel que tu me deste
É de vidro, se quebrou
Se a amizade que nós tinha
Era pouca, se acabou
A laranja verde é limão (4x)*

Pensando que conseguiriam apagar a memória dos que vieram para a América, os povos escravizados, em diálogo com outras culturas (aqui faz-se referência aos indígenas e aos “caboclos”), (re)afirmaram sua sobrevivência e (re)criaram sua forma de vida em novas terras.

Para Quijano (2000), a colonização da América permitiu a hegemonia do modo de produção capitalista, quando também se instaurou uma nova forma de poder econômico, político, religioso e epistêmico. Como este poder concentra-se em um povo específico, o europeu (branco), a ideia de raça e, conseqüentemente, o racismo, torna-se fundamental para sua sustentação e perpetuação.

La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de *raza*, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. (QUIJANO, 2000, p. 201)

A ideia de raça como hierarquia entre povos é uma construção que, segundo o autor, surge pela primeira vez neste momento da história. Até então, os povos eram compreendidos por diferenças de procedência geográfica, mas não em relações de superioridade/inferioridade. De qualquer forma, é importante para nosso estudo constatar que, com o advento da América, três novas identidades co-existirão em uma nova relação de poder e exploração: o branco, o negro e o índio, sob um modelo global de controle do trabalho, dos meios de produção e seus recursos. A divisão do trabalho seguiria a hierarquia racializada na qual os brancos, mesmo que pobres, poderiam ser comerciantes ou agricultores independentes. Os negros e indígenas deveriam se contentar com o trabalho não pago, sob servidão ou cativoiro. Quijano (2000) analisa a forma atual de trabalho na América como reflexo do período colonial:

El control del trabajo en el nuevo patrón de poder mundial se constituyó, así, articulando todas las formas históricas de control del trabajo en torno de la relación capital-trabajo asalariado, y de ese modo bajo el dominio de ésta. Pero dicha articulación fue constitutivamente colonial, pues se fundó, primero, en la adscripción de todas las formas de trabajo no pagadas a las *razas* colonizadas, originalmente *indios*, *negros* y de modo más complejo, los *mestizos*, en América y más tarde a las demás razas colonizadas en el resto del mundo, *oliváceos* y *amarillos*. Y, segundo, en la adscripción del trabajo pagado, asalariado, a la raza colonizadora, los *blancos*. (QUIJANO, 2000, p. 208)

Para Mignolo, a epistemologia europeia está ligada diretamente aos valores capitalistas de produção e separação entre o humano e a natureza. Nesta lógica, o homem controla a natureza e submete-a a seus interesses, assim como o homem branco o fez com as mulheres, negros e indígenas, cada um de maneiras diferentes. Assim, ainda há um fenômeno por trás dos eventos que aconteceram a partir da Revolução Industrial: “a dispensabilidade (ou descartabilidade) da vida humana, e da vida em geral” (MIGNOLO, 2017, p. 4).

Walsh (2009) compreende que a colonialidade abarcou todas as dimensões da sociedade, do ser e da vida. A colonialidade do poder fixou a hierarquia racial e a dicotomia entre brancos e negros/indígenas/mestiços e a cultura de povos não-brancos. Junto a ela, portanto, originou-se a colonialidade do ser (branco superior x não-brancos inferiores), colonialidade do saber (razão x irracionalidade, moderno x primitivo/selvagem) e a colonialidade cosmogônica, que

[...] se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana. (WALSH, 2009, p. 15)

A autora, ao contextualizar o debate sobre a interculturalidade crítica com perspectiva decolonial, aponta diferenças entre esta e as reformas políticas que procuram incluir em sua pauta a diversidade, tema em voga a partir da década de 90. O próprio Banco Mundial incluiu, desde 1991, a pauta de inclusão dos povos indígenas à educação e acesso aos direitos e políticas do Estado. Não coincidentemente, este projeto surge no momento em que os movimentos sociais indígenas e o movimento negro tomam força. O problema da política multicultural e sua ferramenta, a interculturalidade funcional, é que o poder colonizador continua, apenas incluindo parcialmente os povos não-brancos. O neoliberalismo, ao invés de ser questionado, é fortalecido neste projeto. As causas da exclusão passam invisíveis.

É uma estratégia política multifuncional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não procuram transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamentos étnicos. (WALSH, 2009, p. 20)

Enquanto o multiculturalismo e a interculturalidade funcional surgem das instituições sociais para acalmar os ânimos dos povos que tomavam consciência da sua exclusão social, a interculturalidade crítica surge desses sujeitos e do problema do poder, buscando alternativas à colonialidade a qual, atualmente, possui a roupagem do neoliberalismo. É um projeto de profunda transformação social e refundação de outros modos de organização social, de novas formas de saber, ser e viver. Por isso a interculturalidade crítica é também decolonial. Em outro texto, Walsh explica a subsunção do “s” para explicar o processo:

Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas. (WALSH, 2009, p. 25).

Para Mignolo (2016), o pensamento decolonial é um permanente esforço de compreender e superar a lógica da colonialidade que se esconde na retórica da modernidade, fonte de civilidade e racionalidade. O autor identifica três fases cumulativas da modernidade, importante para compreendermos que a colonialidade constitui-se em fases distintas, porém, sob a mesma base:

Durante o intervalo de tempo entre 1500 e 2000, três fases cumulativas (mas não sucessivas) da modernidade são discerníveis: a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase “coração da Europa” (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945-2000). Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia. (MIGNOLO, 2016, p. 4)

Aos povos afro-descendentes e indígenas americanos foi dada a condição de subalternidade. Construiu-se, assim, um “imaginário” de uma civilização ocidental (MIGNOLO, 2005, p. 35), porém, por trás dele, “práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis”. (MIGNOLO, 2016, p. 4).

A questão de raça em Mignolo, assim como para Walsh e Quijano, é a base de articulação deste imaginário, mas outras diferenças não são descartadas nesta construção:

Que a etno-racialidade seja o ponto de articulação do imaginário construído no – e a partir do – circuito comercial do Atlântico, não exclui os aspectos de classes, os quais estavam dados desde o começo nas fases e na transformação pela qual passou a escravidão, em relação a como era conhecida no Mediterrâneo, a partir de 1517, quando se transportaram da África os primeiros quinze mil escravos. E tampouco nega os aspectos de gênero sexual e de sexualidade que analisou Tressler recentemente. Só que a etno-racialidade transformou-se na engrenagem da diferença colonial configurada a partir da expulsão dos mouros e dos judeus, dos debates sobre o lugar dos ameríndios na economia da cristandade e, por último, pela exploração e silenciamento dos escravos africanos. Foi com –e a partir do– circuito comercial do Atlântico que a escravidão se tornou sinônimo de negritude. (MIGNOLO, 2005, p. 40)

O imaginário falado pelo autor argentino não permaneceu sempre o mesmo e não foi igual para todos os povos em questão. Em todos os momentos, porém, prevaleceu a formação de uma “dupla consciência” nos brancos americanos, os quais são chamados pelo autor de “criollos”. Referindo-se ao termo cunhado por Du Bois, Mignolo explica que a dupla consciência dos americanos brancos nasce na diferenciação deste povo com seus descendentes europeus, mas a oposição entre elas só se deu nos momentos de disputa política, que desencadeou a independência. No Brasil, por exemplo, os brancos se diferenciaram dos portugueses no momento em que queriam o poder político do território. Porém, em termos epistêmicos e religiosos, não havia intenção de diferenciar-se. Pelo contrário, os brancos faziam (e fazem) questão de aproximar-se dos Europeus e se oporem aos negros e indígenas. Por isso Mignolo propõe o conceito de “colonialismo interno”:

A consciência criolla em sua relação com a Europa forjou-se como consciência geopolítica mais que como consciência racial. E a consciência criolla, como consciência racial, forjou-se internamente na diferença com a população ameríndia e afro-americana. A diferença colonial transformou-se e reproduziu-se no período nacional, passando a ser chamada de “colonialismo interno”. O colonialismo interno é, assim, a diferença colonial exercida pelos líderes da construção nacional. (MIGNOLO, 2005, p. 43)

É importante para nós termos em vista que há uma colonialidade externa e interna. Ao falarmos dos quilombolas, essa relação de poder se dá de forma complexa, por vezes externa, por vezes internamente.

A construção de uma consciência de si através da oposição, em que o outro encontra-se em uma suposta condição de superioridade é colocada por Fanon (2008), intelectual antilhano que, ao falar da intersubjetividade do povo negro nas Antilhas, debateu o problema

das relações problemáticas entre negros(as) e brancos(as). A colonialidade (na tradução da obra estudada, o termo usado é “colonialismo”) racista gerou complexos psicoexistenciais que geram no(a) negro(a) o medo, o sentimento de inferioridade, a dificuldade de autodeterminação, a baixa autoestima. O autor se coloca em uma postura atuante, na qual a consciência da opressão gera a atitude de transformação desta condição.

Fanon não defende a existência de uma essência humana e, assim, uma diferença ontológica entre sujeitos negros/brancos. Mas, como “todo idioma é um modo de pensar”, há diferentes culturas que sistematizam os símbolos que regem as ações de sujeitos. A linguagem é uma dimensão de aculturação e de existência para o outro. Ter domínio de uma linguagem é, nas palavras do autor, “a chave susceptível de abrir portas” (FANON, 2008, p. 50). Transpondo este debate aos impasses políticos de comunidades quilombolas, podemos pensar que a apropriação de uma linguagem é também uma apropriação da burocracia e do trato com a política local e com o Estado.

Apropriar-se de uma linguagem, porém, não é o caminho de uma plena libertação. Ao usar o exemplo dos martinicanos que iam estudar na França, Fanon argumenta sobre a criação de estereótipos criados para a população negra pelos brancos. O problema dos estereótipos está em tirar do sujeito a sua autonomia em determinar-se, pois o fato de haver culturas diferentes não supõe a existência de sujeitos pré-determinados. O sofrimento, a baixa autoestima dos povos colonizados surge no momento em que o colonizado se coloca como superior e impõe obstáculos a sua manifestação enquanto sujeitos.

Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, (...). Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade. (FANON, 2008, p. 94)

Esta relação sutil entre igualdade/diferença abarca o debate sobre os povos remanescentes de quilombos, como também a respeito dos povos tradicionais. Torna-se uma atitude descolonizadora nas populações herdeiras de escravizados a afirmação de suas identidades e, portanto, a afirmação das diferenças de modos de vida. Hall (2003) coloca que comunidades diaspóricas podem reivindicar tanto o direito à igualdade em relação aos brancos como à diferença. Afinal, o sujeito constrói-se a partir dessas duas dimensões. Nas comunidades tradicionais, reivindicar identidades significa soberania de gerência de seus recursos e de suas manifestações culturais. Ao mesmo tempo, significa o direito à igualdade, já que nesta ação está subentendida a igualdade de valor humano e social.

Walsh, parafraseando Juan García Salazar, compreende a memória coletiva como o espaço em que o pedagógico e o decolonial se entrelaçam (WALSH, 2009, p. 26). Práticas decoloniais são aquelas que abrem caminhos de questionamento da herança colonizadora que apresenta uma verdade universal advinda de apenas um povo. As pedagogias decoloniais nos convidam a pensar a partir das genealogias, racionalidades, práticas e organizações sociais dos povos africanos e indígenas que lutam por colocar-se no mundo de forma autônoma. Neste sentido, a pedagogia decolonial não se dá apenas em sala de aula. Ela surge das próprias lutas desses povos, irradiando-se para o cotidiano e também ao espaço escolar, sendo, portanto, fundamentalmente coletiva.

O autor resume em que consiste o trabalho da decolonialidade:

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da de-colonialidade. (WALSH, 2009, p. 24)

A pedagogia comprometida com este projeto, que parte daqueles que lutam pela destruição da estrutura de opressão em que se baseia a sociedade neoliberal. Coloca à tona a lógica decolonial e propõe novos alicerces de relações e práticas, nas quais a diferença não é tida de forma hierárquica. No nível epistemológico, não se trata de uma negação à razão, mas a mostra de que o projeto Racionalista, Iluminista da Modernidade possui uma irracionalidade racista e cruel.

A seguinte passagem explicita bem a quem Fanon se dirige em sua proposta decolonial:

[...] fazendo-se apelo à humanidade, ao sentimento de dignidade, ao amor, à caridade, seria fácil provar ou forçar a admissão de que o negro é igual ao branco. Mas nosso objetivo é outro. O que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial. (FANON, 2008, p. 44)

Ao discutir a proposta pedagógica de Fanon, Walsh compreende que, para este autor, a descolonização é uma desaprendizagem da forma de viver colocada pelo colonizador, e tem que ser feita tanto individualmente quanto coletivamente. Libertar-se do processo colonizador é ter consciência desta condição; procurar a autodeterminação enquanto sujeito e povo; atuar para que os outros também entrem neste processo de reflexão, autorreflexão e determinação e agir na construção de novas relações, “racionalidades político-éticas ‘outras’ que se distanciam da razão moderno-ocidental-colonial” (WALSH, 2009, p. 37).

Este movimento de renovação, que respeita a própria ancestralidade intercultural africana, possibilita o reencontro com as origens (MACEDO, 2016). É neste sentido que Eduardo Oliveira faz uma crítica à diminuição das culturas africanas e afro-brasileiras ao que chamamos de folclore:

Folclorizar, nesse caso, é reduzir uma cultura a um conjunto de representações estereotipadas, via de regra, alheias ao contexto que produziu essa cultura. Uma estratégia de dominação efetiva é alienar do sujeito cultural sua possibilidade de produzir os significados sobre seus próprios signos idiossincráticos. Uma vez alienado, desvia-se a produção de significados sobre sua cultura para os sujeitos que não vivenciam, e, pelo contrário, aproveita-se da cultura agora explorada semiótica e economicamente. (OLIVEIRA, 2018, p. 1)

Os processos educativos movimentam as formas de acesso ao real. São expressão do passado, da identidade de um povo, por isso é importante nos apropriarmos desta história, para também compreender que estes processos são também o campo de construção de alternativas frente aos desafios e possibilidades postas pelo presente.

1.2 Quilombolas, calhambolas, mocambeiros: origem dos quilombos e ressignificação do termo

Os mitos são a principal fonte de conhecimento a respeito da origem dos “kilombo” no continente africano. De acordo com a história oral, a dissidência de um grupo da corte do império Lunda provocou um movimento migratório do centro e sudeste do que hoje corresponde o Congo ao oeste, atualmente território de Angola. Esse povo uniu-se aos Jaga, uma sociedade guerreira formada com forte disciplina militar e que incorporavam constantemente a sua população homens e mulheres jovens dos povos vencidos na guerra para transformá-los em guerreiros. A estrutura sócio-política firme o suficiente para possibilitar “reunir grande número de estranhos desvinculados de suas linhagens vencidas e uma disciplina militar capaz de derrotar grandes reinos que bloqueavam sua progressão” (MUNANGA, 1996, p. 60) eram chamadas pelo nome bantu “kilombo”. De acordo com Munanga, os “quilombos” compreendiam, desde seu início, uma instituição multicultural:

O quilombo africano, no seu processo de amadurecimento, tornou-se uma instituição política e militar transétnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos submetidos a um ritual de iniciação. A iniciação, além de conferir-lhes forças específicas e qualidades de grandes guerreiros, tinha a função de unificá-los e integrá-los ritualmente, tendo em vista que foram

recrutados das linhagens estrangeiras ao grupo de origem. (MUNANGA, 1996, p. 63)

Outras características desta instituição referente a práticas produtivas e culturais, segundo o mesmo autor, eram bastante variadas. Porém, é possível apontar que esses povos cultivavam milho, mandioca, batata doce e amendoim, espécies provenientes da própria América do Sul, pois, o contrário do que poderíamos pensar, os “quilombo” na África datam do mesmo período dos primeiros quilombos no Brasil, séculos XVI e XVII. Macedo (2016) nos conta que os povos Matamba e Ndongo (mesma região central africana) usavam o termo no século XVII com o significado de união de indivíduos.

No Brasil, o termo “quilombo” e “mocambo” foram utilizados genericamente pelas autoridades no período colonial desde o século XVII para diversas formações sociais organizadas por homens e mulheres negros(as) cativos(as) ou libertos(as) em resistência ao sistema escravizador. A fuga, para Reis e Gomes, seria uma das formas de resistência mais típica, mas nem sempre desencadeou em formações de grupos. Os que fugiam poderiam se dissipar em cidades “onde não se estranhava a circulação de homens e mulheres de vários matizes raciais, que vieram a formar setores consideráveis, em muitas regiões até majoritários, da população livre”. (REIS; GOMES, 2016, p. 10)

Os quilombos ou mocambos podiam ser formados por grupos nômades que auxiliavam a fuga de outras pessoas e sobreviviam de saques aos engenhos ou grupos que se estabeleceram em um território fixo. Seus membros poderiam ser chamados de “quilombolas”, “calhambolas” ou “mocambeiros”. Poderiam se localizar ao redor de cidades ou engenhos, nas fronteiras ou nos “sertões”, longe da repressão colonial. Sendo assim, poderiam estar isolados e auto-suficientes ou manter relações estreitas com mercadores e produtores rurais. Poderiam ser constituídos por negros(as) escravizados mas também já libertos, africanos(as) e brasileiros(as), indígenas, brancos(as). Sua população poderia variar de 5 indivíduos a milhares de integrantes. Em outras palavras, o que hoje significa agrupamentos resistentes ao modelo escravocrata tinha uma enorme variedade organizacional e formavam complexas relações de produção com o ambiente externo.

A imensidão do que foi o Quilombo dos Palmares, fixado no século XVI no território sul da capitania de Pernambuco, atual estado de Alagoas, reverberou profundamente na organização social da sociedade escravista em toda a colônia. Segundo Carvalho (2016), para a destruição do que foi uma das maiores rebeliões de escravizados da América do Sul foi necessário “o maior esforço bélico da história colonial” (CARVALHO, 2016, p. 95). Podemos imaginar o temor que este exemplo causou às elites, e todas as formas de

sufocamento a todas as outras atuações de protagonismo negro que pudesse afrontar o domínio colonial e colonizador. Portanto, para compreender a complexidade das relações étnico-raciais que engendraram a sociedade brasileira atualmente, devemos considerar as inúmeras formas de resistência e sobrevivência ao processo colonizador. Para Reis e Gomes, os heróis quilombolas não foram cheios de certezas e coerências que geralmente esperamos dos heróis românticos. A busca pela liberdade acompanhou “uma história cheia de ciladas e surpresas, de avanços e recuos, de conflito e compromisso, sem um sentido linear, uma história que amplia e torna mais complexa a perspectiva que temos de nosso passado” (REIS; GOMES, 2016, p. 25).

Podemos constatar com estas caracterizações um comportamento político nestes rebeldes ao pensar estratégias de resistência e negociações com o meio. Foi esta autonomia que os autores da chamada “escola paulista” – Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni – não consideraram em seus estudos sobre a escravidão no Brasil (REIS; GOMES, 2016, p. 13). Antes deles, no início do século XX, alguns intelectuais voltaram-se para o estudo dos quilombos e das nações africanas que vieram ao Brasil, como Arthur Ramos e Nina Rodrigues, em uma tentativa acadêmica de compreensão da cultura desses povos. Clóvis Moura foi o primeiro autor a enfatizar o planejamento político dos escravizados, porém, ainda segundo Reis e Gomes (2016), os estudos deste e de outros pensadores posteriores a respeito da organização quilombola tenderam a pensar uma organização isolada e isolacionista que tinha como único modelo o Quilombo dos Palmares. Continuando a análise dos historiadores citados, a influência da teoria marxista de intelectuais como Clóvis Moura avaliaram que os insurgentes foram incapazes de atingir uma consciência de classe que possibilitaria a destruição da sociedade escravista (REIS; GOMES, 2016, p. 13).

O processo de migração dos povos africanos para a América e Europa é chamado de “diáspora negra” ou “diáspora africana”. De acordo com Macedo, além do termo se referir “aos tráficos internacionais de cativos (através do oceano Índico, deserto do Saara e do oceano Atlântico)” (p. 23), também é utilizado para designar os movimentos ocasionados por:

[...] guerras e do colonialismo, perseguições políticas, religiosas, desastres naturais, ou os movimentos de grandes massas populacionais em busca de trabalho ou melhores condições de vida fora do continente. Em todos os casos, a expressão encontra-se vinculada a consciência da perda de um lugar de origem, associada a uma necessária reestruturação do sentido primeiro da existência social em novos termos, aqueles impostos pela mudança de território e ambiente cultural. (MACEDO, 2016, p. 23)

Quando nos referimos a povos diaspóricos, tratamos da diáspora africana ocasionada entre os séculos XVI e XIX que permitiu a acumulação primitiva do capital na Modernidade. Esta expressão é utilizada também por autores como Stuart Hall (2003) para pensar o processo de criação e ressignificação de identidades que consideram a cultura da África mais uma matriz de resistência a uma experiência concreta. A cultura afro-diaspórica engendrou-se no movimento de desterritorialização dupla: na África, por terem sido aprisionados e sequestrados, e no novo espaço em que chegaram à força e impedidos de inserirem-se na sociedade sem que fosse na condição de cativos. Sendo assim, só restava a esta população a “preservação de sua integridade física e moral, individual e coletiva, através da lembrança dos valores ancestrais, da memória coletiva” (MACEDO, 2016, p. 24).

Um exemplo da exclusão sofrida pelos descendentes de escravizados foi a Constituinte brasileira de 1823, em que os libertos da escravização foram “excluídos do direito de voto, juntamente com os criados de servir, os jornaleiros, os caixeiros de casas comerciais, enfim, (...) pessoas que tinham rendimentos líquidos inferiores ao valor de 150 alqueires de farinha de mandioca” (MOURA, 1988, p. 73). Em continuidade a esta política deliberadamente excludente contra os afrodescendentes, a Lei de Terras de 1850 instituiu a compra e venda de terras devolutas quando, até aquele momento, elas haviam sido adquiridas por oferta, corroborando para a exclusão social dos afrodescendentes. Na Assembleia Provincial de Alagoas, foi aprovada, em 1859, a proibição de que africanas(os) vendessem gêneros alimentícios, sob a acusação de que eram a causa do aumento de preços em alguns itens (TENÓRIO, 2015, p. 27).

No século XX, o estímulo à vinda de imigrantes europeus foi outra medida, que neste caso afastou homens e mulheres negros(as) dos novos postos de emprego que surgiam no século XX e da terra. Estes são apenas alguns dos exemplos em que, na história brasileira, o Estado se colocou como agente que efetivou práticas de exclusão, caracterizando o que pode ser chamado de racismo institucional e estrutural.

Almeida (2018) conceitua racismo¹⁶ como

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2018, p. 25)

¹⁶ Utilizamos o conceito de raça não como um conceito biológico, pois é “cientificamente inoperante” (MUNANGA, 2003, p. 5), mas como uma realidade social e política, na qual o conjunto de características fenotípicas, principalmente o tom da pele de alguém, é usado popularmente para manter o racismo na sociedade.

O mesmo autor classifica três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. A primeira concepção compreende o racismo como um fenômeno estritamente psicológico, atribuído a grupos isolados ou indivíduos fora da moralidade dominante. O Estado, neste prisma, é apenas agente combatente do racismo, o que acaba deixando de lado o fato de que “as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados ‘homens de bem’” (ALMEIDA, 2018, p. 28-29). A concepção de racismo institucional passa a conferir ao funcionamento das instituições sociais, através dos grupos privilegiados, uma dinâmica de práticas que confere vantagens ou desvantagens sociais segundo o critério de raça. Seu funcionamento se dá da seguinte forma:

[...] a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornam-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – por exemplo, o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades públicas, etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. (ALMEIDA, 2018, p. 31)

Sem excluir o racismo institucional e a noção de que indivíduos também podem exercer práticas racistas, o conceito de racismo estrutural, ao contrário, transcende esses dois fenômenos e afirma: “se há instituições cujos padrões de funcionamento redundem em regras que privilegiem determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social” (ALMEIDA, 2018, p. 36). Em outras palavras, o racismo está presente em todas as dimensões da sociedade, nas “relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2018, p. 38). Isto implica que, se não houver uma disposição consciente e ativa em combatê-lo por parte dos sujeitos e dentro das instituições cotidianamente ou por meio de práticas antirracistas, como políticas públicas de reparação, o racismo acaba sendo reproduzido e praticado “normalmente” na sociedade (ALMEIDA, 2018, p. 37).

Neste contexto, a afirmação de uma cultura diferente da europeia foi para os(as) negros(as), desde o começo, uma questão de afirmação política, já que “voltar às origens, valorizar a África, constituir uma ‘pureza’ (um padrão ritualístico original, definido, idêntico a si mesmo) eram táticas de construção de identidade étnico-grupal”. (SODRÉ, 2002, p. 70). No século XX, o termo “quilombo” foi reutilizado pelo Movimento Negro a partir da década de

30. A Frente Negra Brasileira fez o termo ressurgir como símbolo da luta negra que resiste à sociedade racista e luta por reparação aos afrodescendentes pela exclusão social à educação, moradia, terra.

A partir das décadas de 1970 e 1980, Abdias do Nascimento construiu um arcabouço teórico que oferece as bases de uma organização sócio-política brasileira, o *quilombismo*. Quilombo, para o autor, significa “reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (NASCIMENTO, 1980). Esta organização foi transformada em símbolo de resistência ao racismo institucional do Estado e uma organização onde predominam práticas de produção não exploradoras, democracia política, educação intercultural, entre outros. Leite sistematiza este uso pelo Movimento Negro no século XX:

Desde os anos 30, algumas vozes militantes defendem fortemente a ideia de reparação, da abolição como “um processo inacabado” e da “dívida”, em dois planos: a herdada dos antigos senhores e a marca que ficou em forma de estigma, seus efeitos simbólicos, geradores de novas situações de exclusão. A exclusão como fato e como símbolo. Os militantes procuram ver o conceito de quilombo como um elemento aglutinador, capaz de expressar, de nortear aquelas pautas consideradas cruciais à mudança, de dar sustentação à afirmação da identidade negra ainda fragmentada pelo modelo de desenvolvimento do Brasil após a abolição da escravidão. (LEITE, 2000, p. 339)

Um dos autores a utilizar o conceito de resistência, segundo Leite (2000), foi Clóvis Moura (1988). Há exemplos de resistência à escravização em todos os lugares em que houve escravização, como a “marronagem” em alguns lugares de língua espanhola, explicitando a constante iniciativa e atividade de organização e resistência dos povos afrodescendentes, a ponto destas organizações coletivas fazerem parte da normalidade na sociedade escravista e nos dias de hoje.

É necessário também considerarmos os diferentes processos de silenciamento da cor como, por um lado, estratégia de sobrevivência a um contexto opressor e, por outro, como forma de mascarar a discriminação racial em curso. Além dos autores que abordam a colonialidade, a pesquisa de Mattos (2013) nos proporcionou uma compreensão deste processo no Brasil. Ao pesquisar a documentação judicial e cartorial da segunda metade do século XIX no Brasil, esta autora constatou a ausência de informação sobre a cor da população livre nestes registros. No contexto do Brasil oitocentista, “a identidade que se constrói é basicamente defensiva. Trata-se de preservar socialmente sua diferença, em relação ao escravo, numa conjuntura em que as possibilidades de ascensão social, sempre limitadas, se tornavam praticamente inexistentes”. (p. 108). Ser negro(a) significava, assim, uma

condição social de servidão, e não uma ancestralidade. A estratégia de sobrevivência (e resistência), em um contexto social racista, foi, portanto, não expor esta história.

Outra autora que traz ao debate o conceito de invisibilidade é Sales (2004). Ao pesquisar o discurso da mídia sobre adolescentes pobres autores de atos infracionais, a autora concluiu que os meios de comunicação social visibilizam apenas uma parte da vida desses sujeitos: as atitudes infradoras ou violentas. Os sofrimentos e exclusões sociais que passam durante a vida são invisibilizados. Esta seletividade de divulgação de informações caracteriza o que a autora denomina (in)visibilidade perversa.

Estas leituras nos ajudaram a compreender a complexidade da nossa análise, levando em consideração que a pesquisa se deu com um grupo de sujeitos que fazem parte das comunidades.

1.3 Luta política por reconhecimento e direitos

Os sujeitos que compõem as chamadas comunidades tradicionais compõem uma complexa variedade fundiária brasileira composta por quilombolas, indígenas, extrativistas, ribeirinhos, entre outros. De acordo com Little, a gênese do conceito de comunidades tradicionais surge no contexto histórico do “primeiro quarto do século XIX” (LITTLE, 2004, p. 257) de busca de soberania do Estado-nação, onde os grupos sociais independentes dele representaram um obstáculo; e também na entrada em cena da política de movimentos sociais (o autor define este início na década de 70 do século XX), em especial os grupos ambientalistas que dialogaram com povos inseridos em territórios a serem tornados unidades de conservação ambiental. Neste último momento, os movimentos sociais ambientalistas procuraram uma aproximação com esses grupos sociais para torná-los parceiros na propagação de formas ecológicas de utilização de recursos ambientais.

O mesmo autor enumera três elementos que justificam o uso do termo a povos tão distintos:

Acredito que os três elementos analisados segundo o que foi aqui chamado de razão histórica - regime de propriedade comum, sentido de pertencimento a um lugar específico e profundidade histórica da ocupação guardada na memória coletiva – mostram semelhanças importantes quando vistos sob a ótica do Estado brasileiro e sua divisão entre terras privadas e terras públicas. (LITTLE, 2004, p. 282)

Araújo e Filho acrescentam a estas características a “interação face-a-face e trabalho/atuação”, o que acolhe a presença de novos quilombolas, quando sujeitos de fora passam a viver no mesmo espaço, adquirindo assim, por meio da convivência, o modo de vida. Os autores também incluem a noção da presença de valores ancestrais:

São populações e comunidades dotadas de valores ancestrais, de saberes, de conhecimentos e de práticas culturais do cotidiano. A partir destes, constroem suas identidades, que vão das crendices aos tabus, dos modos de construir a casa à alimentação, das formas de entender e absorver a flora e a fauna, de expressar e repassar essas tradições ancestrais aos/entre os membros da comunidade. (ARAÚJO; FILHO, 2012, p. 123)

Sendo assim, apesar desta pesquisa referir-se aos povos remanescentes de quilombos, apenas uma parte do que o conceito de comunidade tradicional incorpora, consideramos o seu uso neste trabalho uma escolha que afirma a existência no Brasil de povos que estão presentes no território, mas não tiveram a sua presença considerada sem que não fosse na condição de inferiores. Proclamar sua existência é também ingressar na luta pela reparação da exclusão social ainda em curso e valorização de seus conhecimentos.

O reconhecimento oficial pelo Estado brasileiro da existência de comunidades remanescentes de quilombos ocorreu na Nova República com a Constituição de 1988 em seu artigo 68 (Ato dos Dispositivos Constitucionais Transitórios), que estabelece a propriedade fundiária aos sujeitos quilombolas. Este documento é um marco por retirar da invisibilidade institucional os conflitos sociais oriundos da exclusão da população negra brasileira aos direitos sociais, até aquele momento reivindicada pelo movimento negro mas não considerada de fato pelo poder público. Segundo Arrutti, nos anos 90 o discurso do Estado e do movimento negro afinaram-se em algumas afirmações: a abolição da escravidão foi conquistada por lutas e organizações políticas que incluíam a população afrodescendente, e não cedida, e a “abolição não alterou de fato a situação da população negra no Brasil, que permaneceu excluída dos mais elementares direitos do cidadão” (ARRUTTI, 2005, p. 71)¹⁷.

Segundo o mesmo autor, porém, a abertura institucional ao debate a respeito da vida da população afrodescendente não apenas serviu para admitir a existência no território de comunidades originadas de organizações de africanos(as) e seus descendentes. O “artigo 68” cria “novos sujeitos políticos eticamente diferenciados” (ARRUTTI, 2005, p. 66).

Apesar de sua importância política, o artigo 68 da Constituição Federal também trouxe impasses pela instauração do termo “remanescentes das comunidades dos quilombos”. Em primeiro lugar, pelo conceito de cultura implícito no termo “remanescente”, trazido já do

¹⁷ Um exemplo da profunda desigualdade social entre negros(as) e não-negros(as) pode ser constatado na diferença discrepante de homicídios entre as duas populações no Brasil. O Atlas da Violência de 2018 divulga: “Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. (...) a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras”. (CERQUEIRA, 2018, p. 40)

debate indígena (ARRUTI, 2006), e que liga os grupos em questão a uma cultura e tradição apenas ligada ao passado, mas que não constrói, não ressignifica. É o que explicita Leite:

Aquilo que advinha como demanda social, com o principal intuito de descrever um *processo* de cidadania incompleto e, portanto, abranger uma grande diversidade de situações envolvendo os afro-descendentes, tornou-se restritivo, por remeter à ideia de cultura como algo fixo, a algo cristalizado, fossilizado, e em fase de desaparecimento. (LEITE, 2000, p. 340-341)

Nesta lógica, “quilombolas” seriam aqueles que mantivessem um passado estático, isolado. Esta noção contraria as inúmeras formações e organizações negras, que poderiam compreender em grupos rurais, urbanos ou que foram engolidos pelas cidades, que estabeleceram estratégias de enfrentamento físico ou de silenciamento para sobreviver. O “modelo de quilombo” seria o Quilombo dos Palmares, formado a partir do isolamento e autossuficiência (LEITE, 2000, p. 341).

O Decreto N° 4887/2003 complementa o movimento de visibilização dos povos quilombolas ao definir as comunidades remanescentes de quilombos como

[...] os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003, Art. 2º)

Este decreto é também importante por fortalecer o direito destes grupos ao seu território, o principal motivo de conflitos com interesses externos. O mesmo decreto estabelece que terras quilombolas são aquelas “utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural” (BRASIL, 2003). O território tornou-se, assim, um conceito central, já que a presença negra se deu pela segregação, “deslocamento, realocamento, expulsão e a reocupação do espaço” (LEITE, 2000, p. 339)

Por território, conceito que usaremos ao longo de todo este trabalho, compreendemos o espaço vivido pelas atividades simbólicas humanas, “o lugar marcado de um jogo, que se entende em sentido amplo como a protoforma de toda e qualquer cultura: sistema de regras de movimentação humana de um grupo, horizonte de relacionamento com o real” (SODRÉ, 2002, p. 23).

Na área da educação, algumas leis acompanharam esse movimento de integração do negro na sociedade de direitos. Dentre várias, destacamos o Estatuto da Igualdade Racial e, na área do currículo, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que instituíram a obrigatoriedade do conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena para a Educação Básica e

Ensino Superior, além da Resolução N° 8/2012 que estabelece as diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola na educação básica. Nela, estabelece-se que o ensino nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem um público oriundo de comunidades remanescentes deve partir das práticas dos sujeitos remanescentes, compreendendo:

Quadro 2 - Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola na educação básica

- a) memória coletiva;
- b) línguas remanescentes;
- c) marcos civilizatórios;
- d) práticas culturais;
- e) tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) acervos e repertórios orais;
- g) festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) a territorialidade.

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 3)

Além disso, o documento resguarda a soberania para os sujeitos ao recomendar a alimentação escolar a partir da cultura e hábitos alimentares específicos da população. Já a Lei N° 11.947/2009, que delineia o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), no mínimo 30% dos gêneros alimentícios destinados à merenda escolar devem advir “da agricultura familiar e do empreendedor rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas” (BRASIL, 2009, Art. 14).

Tabuleiro dos Negros e Sapé são comunidades onde a atividade produtiva básica compreende a agricultura familiar de subsistência. Sendo assim, a alimentação consumida pelas crianças das duas comunidades nas escolas em atividade poderia ser oferecida pela própria população quilombola, garantindo assim a continuidade de vivências tradicionais e fonte de renda. Infelizmente, não é o que ocorre atualmente. A alimentação “impessoal” das crianças é oferecida pela prefeitura sem qualquer diálogo com os quilombolas.

De acordo com o extinto Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, estima-se que 74,7% das famílias quilombolas no Brasil estão abaixo da linha da extrema pobreza (BRASIL, 2013). O nível de analfabetismo é maior entre os quilombolas (26%) do que a média nacional (8,3% em 2013), e a falta de saneamento básico nas terras é muito alta

vendidas ou compradas entre os próprios vizinhos. Assim, em muitas comunidades encontramos uma desigualdade entre os que possuem lotes comprados e outros que possuem poucos lotes, ou apenas a área da própria casa (é raro encontrar quem não tenha nenhum lote de terra, mas existe em TN e Sapé). Sabendo que, com a demarcação, os lotes passariam a ser de propriedade coletiva, os que possuem mais propriedades não aceitam este processo.

Através de informações disponibilizadas pelo CadÚnico, podemos concluir que 75% dos quilombolas alagoanos cadastrados são considerados extremamente pobres, pois possuem renda inferior a R\$ 77,00, acompanhando a taxa nacional já citada, de 74,7% (ALAGOAS, 2015).

Tabela 1 - Faixa de Renda Familiar per Capita das Comunidades Quilombolas de Alagoas

Faixa de Renda	%
Até R\$ 77,00	75,0
Entre R\$ 77,01 até R\$ 154,00	11,9
Entre R\$ 154,01 até $\frac{1}{2}$ salário mínimo	10,0
Acima de $\frac{1}{2}$ salário mínimo	3,1
Total	100

Fonte: Alagoas, 2015, p. 17

Ainda segundo o documento oficial Estudo Sobre as Comunidades Quilombolas em Alagoas, a maior parte das famílias subsistem por meio da agricultura familiar. Em relação à educação formal, as comunidades alagoanas remanescentes de quilombos acompanham os baixos índices encontrados nas outras áreas básicas da vida: em 2015, constatou-se através do CadÚnico que 34% dos quilombolas são analfabetos, enquanto o PNAD em 2013 calcula o índice estadual como sendo de 21,8% (ALAGOAS, 2015).

A cidade de Penedo, segundo Duarte, “reuniu no passado um dos mais populosos centros de negros, na região alagoana” (DUARTE, 1958, p. 36). Teixeira (2016) defende a tese de que Penedo, a partir de 1850, quando se intensifica o comércio escravista interprovincial, tornou-se uma cidade comerciante de escravizados através da navegação a vapor no Rio São Francisco. A cidade era entreposto comercial entre Recife, Maceió e Salvador. A maior parte dos cativos em transporte eram levados para o Sudeste.

É compreensível, portanto, que a cidade conte com duas comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (Tabuleiro dos Negros e Oiteiro) e outra em

processo de certificação (comunidade Penedo). A cidade de Igreja Nova era um povoado da cidade de Penedo até 1880. A existência de três comunidades quilombolas certificadas em seu entorno é um provável fruto desta intensa presença na cidade que hoje é sua vizinha.

Tabela 2 - Quantitativo de Famílias Quilombolas nas cidades de Penedo e Igreja Nova/ ITERAL (2011), Fundação Cultural Palmares (2014) e Cadastro Único (2015).

Região de Planejamento de Alagoas	Município	ITERAL (2011)	FCP (2014)	Famílias Quilombolas no Cadúnico (Julho/2015)
Baixo do São Francisco	Igreja Nova	320	270	442
	Penedo	585	585	333

Fonte: Alagoas, 2015, p. 16

As comunidades quilombolas inseridas na complexa realidade do território brasileiro oferecem um desafio necessário para a compreensão de um país que foi o último a abolir a escravidão e, quando o fez, manteve inúmeras formas de discriminação e de dificuldades no acesso à terra que perduram ainda hoje.

Neste contexto, dar visibilidade e valorizar os processos educativos que ocorrem no cotidiano da comunidade são fundamentais para o reencontro, pelos próprios sujeitos quilombolas, de sua memória coletiva e construção de identidade que poderão fortalecer o protagonismo do povo negro para superar os desafios políticos.

Este trabalho compõe-se de mais três seções: na próxima descrevemos minha chegada às duas comunidades quilombolas e a formação de ambas a partir da história oral dos sujeitos entrevistados e de pesquisas bibliográficas sobre o tema. Este ponto nos ajuda a compreender o território e processo de territorialidade que persiste a partir de uma ancestralidade negra de origens diversas. A seção seguinte desenvolve o momento da Mandiocada, enquanto prática educativa e cultural e território negro movente. Por fim, traçamos as considerações finais.

2 CHEGADA DA FORASTEIRA E PROCESSOS EDUCATIVOS

[...] como é importante a gente conversar porque, quantas frases eu aproveito e crio um causo daquela frase, de uma história sua. Você tá conversando comigo, eu só escuto e aproveito a frase que você disse em uma história, e crio aquela história. Como é importante a gente conversar porque aprendi coisas com você e você aprendeu coisas comigo.
(Jonas)

2.1 Primeiro olhar

Entre as cidades de Penedo e Igreja Nova, interligadas pela via estadual AL-110, há uma estrada de barro que interrompe uma grande plantação de cana-de-açúcar. É esta estrada que nos leva às comunidades quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé. Localizada em meio ao canavial das usinas Paísa e Marituba, há 17 km de Penedo e 15 km de Igreja Nova, parte do caminho só poder ser percorrido nesta estrada ou em uma rota alternativa de 15 km até Penedo totalmente de barro. Os ônibus registrados que oferecem o percurso estão disponíveis apenas em poucos horários.

Fotografia 1 - Asfalto da AL-110 entre Penedo e Igreja Nova



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018.

Embora façam parte da zona rural de municípios distintos, Penedo e Igreja Nova respectivamente, Tabuleiro dos Negros e Sapé possuem, segundo a tradição oral, a mesma origem e, de acordo com nossa observação, ambas possuem também os mesmos desafios, relacionados à luta pelo território e afirmação de uma identidade coletiva.

Das atividades produtivas que pudemos constatar nas dez visitas a campo, identificamos a agricultura familiar de subsistência exercida na propriedade das famílias, que moram em casas de alvenaria; um pequeno comércio local com padarias, mercadinhos, oficinas, academia; casas de farinha administradas pelos próprios moradores; postos de saúde em cada comunidade; duas escolas de Ensino Infantil e Ensino Fundamental I. Parte significativa da população masculina trabalha na Usina canavieira Paísa, a qual, recentemente, demitiu mais de 200 empregados, boa parte os moradores das duas comunidades.

Fotografia 2: Início da estrada que nos leva a TN e Sapé

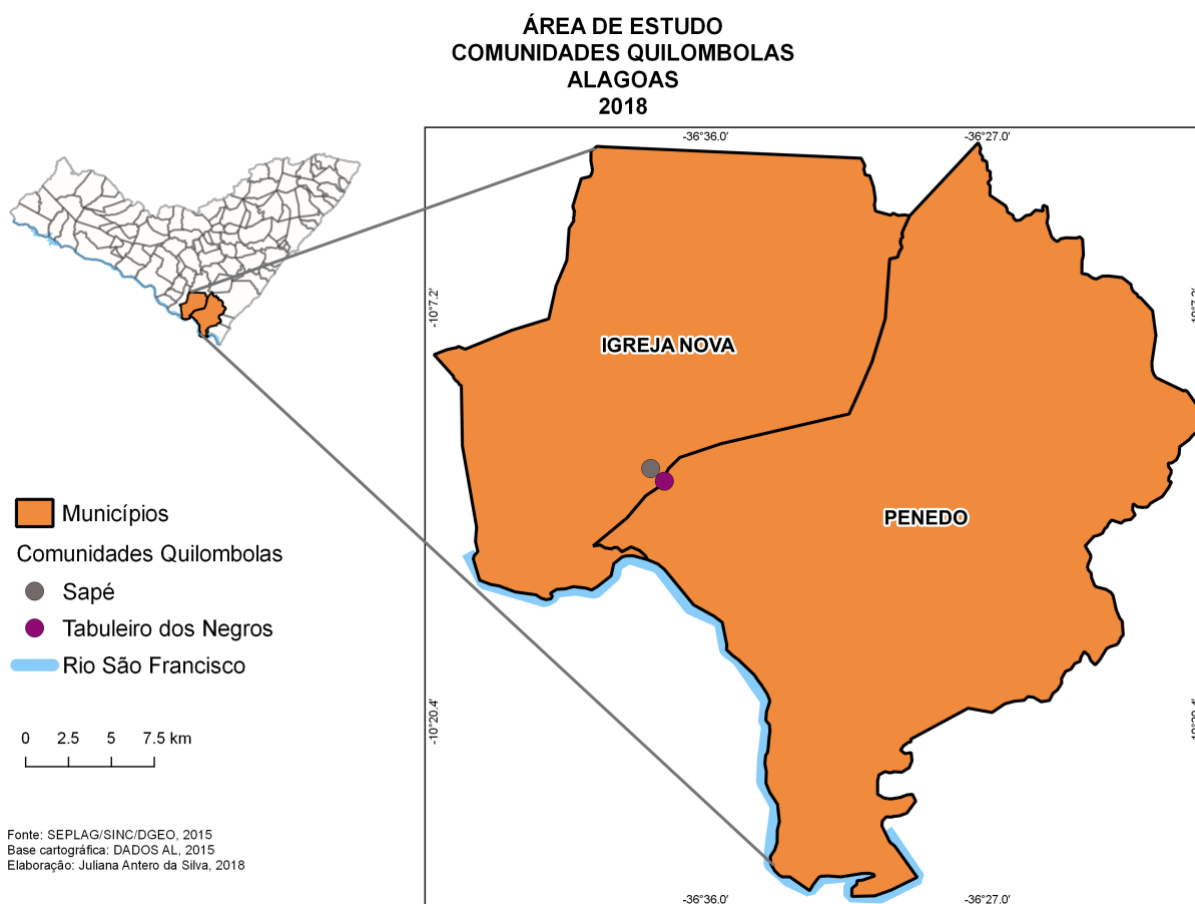


Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018.

Tabuleiro dos Negros foi reconhecido como comunidade remanescente de quilombo através da certificação oficial da Fundação Cultural Palmares em Março de 2007, após dez anos de início do processo de reconhecimento, que incluiu um laudo antropológico e conta oficialmente com o número de 425 famílias, de acordo com levantamento do Instituto de

Terras e Reforma Agrária de Alagoas (ITERAL) em 2011¹⁹. Sapé possui oficialmente 100 famílias e sua certificação deu-se em 2009. Em ambos os casos, porém, a estimativa deste número é muito maior.

Quadro 4 - Localização das duas comunidades quilombolas



Fonte: SEPLAG/SINC/DGEO, 2015.

Tabuleiro dos Negros e Sapé estão inseridos há muito tempo em disputas territoriais com as usinas já citadas e com fazendeiros do entorno. Muitos dos espaços necessários para a reprodução do modo de vida e identidade da comunidade foram perdidos, como as chamadas “terras de hereu”²⁰, usadas antigamente para a plantação do roçado.

O restante do espaço era de mata nativa, refúgio de preservação ambiental e extração da castanha do caju. Como o espaço de mata reduziu-se muito nas últimas décadas, quem

¹⁹ INSTITUTO DE TERRAS E REFORMA AGRÁRIA DE ALAGOAS (ITERAL), **Comunidades Quilombolas de Alagoas**. Disponível em: <http://www.iteral.al.gov.br/dtpaf/comunidades-quilombolas-de-alagoas/comunidades-quilombolas-de-alagoas>. Acesso em 21/07/2017.

²⁰ Falaremos sobre esse tema mais adiante.

ainda vende castanha de caju na feira de Penedo ou outros municípios próximos é obrigado a comprar o produto cru no município de São Sebastião, para torrar e preparar a castanha que será vendida no mesmo processo artesanal exercido pelos antepassados.

Imagem 3 - Torragem da castanha. Ao fundo, plantação de mandioca.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Hoje, a disputa territorial inclui o interesse do SAAE (Companhia Municipal de Água e Esgoto de Penedo) pelas nascentes e espaço da escola de ensino fundamental II José Correia Filho, desativada de Tabuleiro dos Negros.

2.2 Saberes/conhecimentos locais: conflitos de terra

Apenas com o massacre aos povos indígenas residentes, os portugueses bandeirantes puderam chegar à foz do Rio São Francisco na segunda metade do século XVI e entrar no interior pelas suas margens, fundando assim em 1560 o núcleo urbano de Penedo, um dos três

primeiros a surgirem na região que hoje compreende o estado de Alagoas, junto a Porto Calvo e Alagoas do Sul (atual município de Marechal Deodoro) (CARVALHO, 2016, p. 50).

Elevado à categoria de vila em 1636, Penedo cresceu em torno a um “arraial fortificado tanto para evitar o comércio com os franceses, como para combater os índios.” (CARVALHO, 2016, p. 19). No século XIX, após a lei Euzébio de Queiroz de 1850, que proibiu o tráfico de cativos no Atlântico, o porto de Penedo se tornou um importante “entreposto do comércio interprovincial de escravos” (TEIXEIRA, 2016, p. 126) que eram transportados principalmente para o Sudeste do país, uma razão que nos auxilia a compreender a existência de duas comunidades remanescentes quilombolas certificadas e outras duas na cidade vizinha, Igreja Nova. Dado sua distância dos portos litorâneos que efetuavam exportação e solo não adequado ao plantio de cana, a região foi ocupada pela criação de gado e cultivo do arroz, atividades próprias da região considerada na época como sertão.

Por não serem do interesse de grandes fazendeiros criadores de gado ou cana-de-açúcar durante muito tempo, alguns desses territórios foram ocupados e utilizados por indígenas e quilombolas, em especial as terras altas dos tabuleiros, ainda menos valorizadas²¹. O termo usado para estes espaços é “Terra de hereu”, que significa “terra sem dono”²². Na verdade, a propriedade era individual com a mediação coletiva, tal como nos explica Heredia:

Embora o usufruto do *roçado* nessas parcelas pertencesse a cada unidade produtora de maneira individual, a busca inicial de parcelas dos tabuleiros boas para cultivo – as *moitas* -, assim como o próprio cultivo, pressupunham a articulação de várias unidades produtoras. Muitas vezes as *moitas* eram compartilhadas comportando vários *roçados*. Por se tratarem de parcelas situadas na mata, a “queima” e a manutenção posterior das parcelas de maior tamanho do que a utilizada apenas por um pequeno produtor era um mecanismo fundamental de proteção dos cultivos aos ataques de insetos e pássaros. (HEREDIA, 1988, p. 182)

A compra pelas usinas de cana-de-açúcar das denominadas terras de hereu é lembrada pelos mais velhos com sentimento de impotência. Primeiramente por serem ainda muito jovens e não terem o direito de se colocar nesta discussão, mas também pela forma como se

²¹ Falar que estas regiões não eram procuradas para a produção de açúcar não significa que não houvesse qualquer engenho, mas poucos e pequenos em relação às grandes construções do litoral. No período 1849-1930, por exemplo, havia 23 engenhos em Penedo (CARVALHO, 2016, p. 314). Com a modernização da agroindústria canavieira, ocorrida após 1890, os engenhos, instalações do setor banguazeiro que não se adaptaram às exigências da industrialização moderna, aumentaram em quantidade nestas regiões menos procuradas. Importante frisar que os proprietários das modernas usinas eram os mesmos dos engenhos, seguindo a enorme concentração de terras no estado.

²² Segundo o dicionário Aurélio, “hereu” significa “herdeiro”.

deu a venda. Embora não fossem divididas por cercas, os moradores faziam suas roças em clarões entre a mata nativa e todas eram respeitadas pelos outros. A primeira vez em que essas terras foram ameaçadas, segundo os cálculos de Ursini (BRASIL, 2009b), foi no ano de 1949 por um fazendeiro da região, José Calixto. Nesta ocasião, os moradores se juntaram para defendê-la, munindo-se dos seus instrumentos de trabalho. Este evento ficou marcado nas duas comunidades como símbolo de bravura. Em Penedo, segundo a antropóloga, “o pessoal do Tabuleiro é famoso nas redondezas por serem bravos” (BRASIL, 2009b).

Duas décadas depois os usineiros fizeram a compra dessas terras em dois momentos, dividindo o dinheiro entre as famílias. Na divisão, cada família ficou com o correspondente a 12 tarefas de terra. Esta venda, no entanto, teve um lado de ameaça, como dito por um de nossos entrevistados, que fala tanto do episódio de 1949 quanto da venda aos usineiros em 1979 e 1986:

Do meu alcanço pra cá, nós tinha aqui um hereu ai, que era meio mundo de mato, entendeu? Ai quer dizer que, tinha uns homens ai que tinha aquelas terras, cercavam, que nem ali o Mané Rosa e o Demérico, eles cercaram meio mundo de terra sem eles comprar, sendo do hereu. Ai se ajuntou-se aquela ruma de homem, entendeu? Pra ir derrubar. Falaram com eles: “Olhe, aquela cerca ali é pra modi tirar”. Ai eles disseram que não arrancavam a cerca, que ali era deles. Ai o pessoal disse: “Não arrancaram não”. Ai se ajuntou-se aquela ruma de homem, tudo de foice, outro com aqueles armamentos. Isso eu lembro. Ai foram lá e derrubaram a cerca e... derrubaram a cerca com tudo. Depois a usina veio e “tem que venderem esse hereu”, pra plantar cana. Ai um diz... ai foi pegando o nome do povo, dos herdeiros que tinha naquele povoado, ai pegaram o nome e tal, tal. Que nem aqui mesmo, esse nosso aqui. 12 tarefas pra cada um, mas só ganhava quem tinha casa, quem não tivesse casa não ganhava. Ganhava da parte do pai, né. No caso, como eu era casado e não tivesse casa, eu não ia ganhar. Eu sei que a gente ganhemo. Cada um 12 tarefas. Mas foi vendido. Muita gente vendeu forçado. (...) Vendeu forçado, porque eles disseram “se não vender, não vai ter como borrar, derrubar esse mato, desmatar, porque aqui são uma ripa, aqui é outra, aqui é outra. Esse vende, aquele vende, você fica no meio aqui, como é que você vai desmatar esse mato pra botar fogo? Vai queimar a cana. Ai nós tivemos esse susto ai vendemos tudo. (Excerto de entrevista de Daniel, 62 anos, 16/05/2018)

Percebemos o momento de defesa das terras do hereu como uma prática que se opôs ao poder das elites capitalistas. Quem não queria vender seu “lote” de 12 tarefas teria que conviver com o lote vizinho de cana plantada e, assim, não poderia exercer a prática da agricultura que compreendia a queimada. Por que alguns queriam vender as terras que lhes pertencia? Promessas de emprego na usina e a necessidade de dinheiro provavelmente foram alguns dos motivos que levaram alguns a achar que o empreendimento seria vantajoso. Outros, pela falta de informação a respeito de outras formas de plantio e a fragilidade frente

ao poder de uma elite que controla o estado alagoano até hoje podem ter chegado à conclusão que não haveria mais nada a ser feito. Neste episódio com a usina Paísa, a força da coletividade dos remanescentes quilombolas foi posta em cheque. Naquele momento, a força desreguladora foi mais forte.

A “herança” trazida por este acontecimento construiu o sentimento de pertencimento do grupo a uma coletividade. Tratou-se de um momento pedagógico de reconhecimento da identidade, através da luta por direitos, mas que infelizmente teve um desfecho negativo para o grupo. Com isto, não apenas a relação uns com os outros foi modificada, mas, fundamentalmente, no sentido de ser a matriz de construção da cultura destes dois quilombos, a relação com o território e a ancestralidade.

2.3 Saberes/conhecimentos locais: origem de Tabuleiro dos Negros e Sapé

Retomar as origens não é querer ficar no passado, mas saber de onde viemos para constituir a sustentação de quem somos. ²³

A reconstituição da história das duas comunidades quilombolas se dá por meio de uma memória coletiva nunca antes estimada oficialmente e em um lugar onde falar sobre o passado pode significar um risco – constituindo entre os sujeitos um “*ethos* do silêncio”, expressão usada por Arruti para explicar a dificuldade de conseguir informações dos próprios quilombolas sobre a origem dos vilarejos que posteriormente seria certificado como remanescente de quilombo Mocambo, localizada no sertão sergipano. Usamos esse conceito e exemplo por considerarmos os dois casos como similares:

Tanto as histórias sobre seus ancestrais que ocupavam a região desde pelo menos meados do século 19, quanto as histórias do cangaço (...) impuseram a essas populações um medo e um estado de permanente cuidado com as palavras que se refletem na sua forma e capacidade de recuperar, de forma mais extensa e detalhada, histórias e personagens. (ARRUTI, 2006, p. 212)

Apesar do Cangaço continuar na memória dos mais velhos de Tabuleiro dos Negros e Sapé, não identificamos receios significativos ocasionados pelas abordagens deste fenômeno, mas a história de resistência das duas comunidades frente a subjugação da elite branca gerou uma atmosfera de desconfiança e poucas palavras que foram aos poucos se dissolvendo com a nossa presença.

²³ VASCONCELOS, 2012, p. 36

Ouvimos duas histórias diferentes a respeito da origem dos quilombos irmãos. Em uma, Tabuleiro dos Negros e Sapé foram o resultado da atitude de brancos ricos abolicionistas no século XIX. Quem nos contou esta história foi dona Salete, que afirmou tê-la ouvido de um tio-avô, assim como a afirmação de que tataravós de seus avós eram africanos:

Quando eles vieram praqui, conhece a Igreja das Correntes? Tinha uma família muito caridosa em Penedo que pegaram os negros... ai lá tem um porão, do lado uma janelinha onde tocaram aqueles negros, uma ruma de negros ali. Um só tinha uma carta de alforria, só um. E por aquela carta de alforria, aquela família de Penedo falsificou, e não foi para o mal, foi para o bem, e... É a família Lemos, que falsificou e os negros ficaram livres. Assim, libertos, porque cada um pegou aquela carta que eles entregaram, e eles quando vieram, saíram de lá da Igreja da Corrente, eles vieram por aqui. Ai era tudo mato, mato que não tinha nada de nada, de casa, nem tinha cana, nem nada. Quando eles chegaram... sempre que eles andavam dentro dos matos, achavam um quadrado que não tinha mato. Ai eles disseram: oxe, esse quadrado parece um tabuleiro. O que é tabuleiro? Eles usam no centro assim, pra vender doce, aqueles camelôs, aquelas coisas, uma tábua assim, que é o tabuleiro. Ai, Tabuleiro. Ai... por que não colocar o nome daqui de Tabuleiro? Tabuleiro. Eles como eram negros, botaram Tabuleiro dos Negros. E começaram a fazer aquelas casas de Sapé, tem um capim chamado sapé, que por isso que o Sapé ali se chama Sapé, porque o capim era de lá tirado da beira do tanque, e eles fizeram as casas. Aquelas casas que eles fizeram... ficaram muito tempo com elas, depois... ai tiraram aquelas casas de sapé e foram fazendo de taipa, as casas de taipa. Casarões... tinha muitas casas muito grande, tanto aqui no Tabuleiro quanto no Sapé. A casa dos meus avós era muito grande. E eles ficaram trabalhando aqui, ai desses negros que vieram, se espalharam por Palmeira dos Negros... ali em Penedo, Oiteiro... essa região todinha aqui foi a semente desses negros que vieram. (Excerto de entrevista de Salete, 68 anos, 21/11/2017)

Em Penedo de fato existiu uma família, de sobrenome Lemos, que forjou documentos de alforria a vários cativos e os ajudavam a se esconder em uma abertura minúscula da Igreja de Nossa Senhora da Corrente, construída no século XVIII no centro da cidade de Penedo a mando da própria família²⁴. Segundo a versão de dona Salete, alguns dos homens e mulheres que conseguiram a carta falsificada foram embora para locais fora de Penedo, formando Oiteiro (hoje um bairro do município e certificado como comunidade quilombola), Tabuleiro dos Negros, Sapé e Palmeira dos Negros, estas duas últimas localizadas no município de Igreja Nova. Nesta história, onde fatos históricos oficiais interligam-se com a formação dos quilombos em Penedo e Igreja Nova, não encontramos um protagonismo negro na luta pela liberdade, um comportamento político por parte do grupo que lutava. Ao contrário da segunda

²⁴ A igreja foi tombada pelo Iphan em 1964 (SALES, 2013). Sobre a igreja, Cf. <https://sipealpenedo.wordpress.com/templos/igreja-n-senhora-da-corrente/>. Acesso em 15 de Agosto de 2018.

história que, talvez por isso, tenha ficado com mais força no imaginário dos sujeitos de Tabuleiro dos Negros e Sapé.

Segundo dona Regina, que ouviu a história de sua mãe, e esta de sua avó, a região que hoje compreende Tabuleiro dos Negros e Sapé foi o refúgio de um grupo de escravizados que resistiram às correntes impostas pela força de um senhor de engenho de uma região que hoje compreende o município de Marechal Deodoro. A fuga foi organizada por Inácio, filho de uma mulher escravizada e do senhor de engenho que a estuprou, e de Felix, também cativo na referida fazenda. Dona Regina é conhecida nas duas comunidades como uma mulher sábia, de boa memória, que sabe a história da formação do quilombo. Uma griô, reconhecida pelos próprios pares.

Ela agora está muito idosa e, segundo ela própria e seu filho, não lembra de alguns acontecimentos que antes contava. O principal motivo, porém, da sua resistência inicial em nos conceder uma entrevista foi um caso ocorrido com ela há alguns anos: o roubo de seu caderno que reunia, através da sua escrita paciente durante anos, as histórias contadas por sua avó e informações julgadas importantes, como a data de nascimento de vários moradores, as mulheres que tinham mais filhos, entre outras. Depois disso, ela não quis mais fazer entrevista com ninguém que viesse de fora, embora ainda gostasse de conversar com os jovens das comunidades. Conseguimos conversar com ela depois de sete meses de visitas a Tabuleiro e já com a luta pela reativação da escola em curso. A confiança construída pela luta nos permitiu a conversa.

A história de origem dos povoados foi relatada para nós por seu filho, Antônio, na sala da casa de dona Regina, em que também estavam ela e seu esposo, além de seu Domingos. Em alguns momentos a griô comentava alguns pontos. Os quilombos foram formados a partir do conflito de Inácio em ver a opressão de sua mãe escravizada, enquanto ele próprio era melhor tratado pelos brancos:

Ele não era escravo. Ele era mestiço, filho de uma negra, mas ele teve uma vida, até a sua maioridade, ele era liberto. Ele não foi escravizado, ele vivia na casa grande, não é isso? Mas a mãe dele era escravizada. O pai crioulo, mas a mãe era escravizada. Então quer dizer, ele trazia com ele um negócio na mente que um dia ele queria brigar pela libertação da mãe, né? E quando ele tava na sua maioridade, ele pegou essa mãe, dele, e alguns negros que o acompanhou, e fugiram de Marechal, se refugiaram aqui em Penedo, né mãe? No Oiteiro. Quer dizer, a história na verdade tem um início em Marechal. Eles fugiram de Marechal e se refugiaram em um quilombo de Penedo, o Oiteiro. Eles souberam da existência desse quilombo e buscaram refúgio nesse quilombo. E lá eles encontraram refúgio. Os quilombos tinham isso, quando eles viam negros fugidos eles sempre recebiam outros negros. Eles se refugiaram lá. E segundo a história que a mamãe conta, com o passar

do tempo eles ficaram ali refugiados, mas eles foram descobertos, e começaram a persegui-los. E um certo dia, ele tava pescando, a senhora conta que ele tava numa pesqueira na margem do rio, e foi capturado, o Inácio. A partir daí ele perdeu a liberdade dele, porque ele passou a ser procurado junto com o grupo que o acompanhou. A história conta que ele trouxe a mãe e outros negros com ele, né. Então ele perdeu a liberdade a partir do momento em que ele juntou-se a esses negros, a mãe dele e os demais, e vieram para aqui. Ele foi capturado em Penedo, foi preso por um período, foi torturado e tudo. Mas com o passar do tempo ele foi solto, foi liberto, né. Ai o que foi que ele fez? Ele não achou mais o quilombo Oiteiro seguro para o povo dele, foi quando ele saiu em busca de um novo local para ele formar um novo quilombo que eles pudessem ali viver a vida deles. (Excerto de entrevista de Antônio, 42 anos, 15/04/2018)

Com a descoberta pelo senhor de engenho do grupo dissidente, e após a soltura (ou fuga?) de Inácio, eles decidiram continuar resistindo ao processo escravizador e foram, assim, para mais longe, buscando um local afastado em meio à mata nativa com alguma fonte de água para viver. Acabaram parando em um local alto, propício para observar qualquer movimentação de capitães-do-mato, com várias fontes de água e já habitado por povos indígenas:

Se você observar o quilombo ele não era em uma gruta, é sempre num lugar alto aonde eles pudessem avistar o longe, e que tivesse água em abundância. Foi quando nessa procura deles, eles chegaram aqui no Tabuleiro. Só que mamãe conta que quando eles chegaram aqui já encontraram habitantes. Por isso que aqui tem uma mistura de negro e índio, porque já encontrou índios aqui. (...) Então quer dizer, os índios sempre teve uma boa conduta com os negros, porque eles sofriam tanto quando os negros, os negros um pouco mais. Ai os índios receberam eles aqui e ali eles começaram a construir um quilombo, foi formado aqui um quilombo Tabuleiro. Antigamente era Moitiço. (Excerto de entrevista de Antônio, 42 anos, 15/04/2018)

Por já ter contado essa história várias vezes, pude escutá-la de algumas pessoas com quem conversei, que acrescentaram outras informações que dona Regina e Antônio não colocaram desta vez. Me foi contado que o grupo procurou primeiro o Quilombo dos Palmares, mas, como circulavam rumores na época que esta república estava em constante ataque, ou por não conseguirem avançar pela região estar cercada, eles se deslocaram mais ao sul, e chegaram em Penedo²⁵. Com esta informação, podemos arriscar a origem de TN e Sapé para a segunda metade do século XVII.

O antigo nome de Tabuleiro dos Negros, segundo esta versão, era Moitiço do Café, pois havia muitos pés de café na mata, e o grupo em fuga alojou-se no “baixio do carvão”.

²⁵ Tenório descreve que o quilombo dos Palmares estabeleceu-se “pelos vales do Mundaú e do Paraíba indo para o norte além dos limites pernambucanos e para o sul até o território do Penedo, abrangendo quase todo o nosso território [de Alagoas]” (TENÓRIO, 2015, p. 33).

Estes pés de café, segundo nossos entrevistados, não foram plantados. Sabemos que o café não é uma planta nativa brasileira, mas originada do que hoje compreende a Etiópia. Quando foi trazida para estas terras, se adequou ao solo e clima. Sendo assim, o homem branco ou africano já teria tido contato com os indígenas naquela região.

O grupo de Inácia foi novamente encontrado pelos capangas do senhor de engenho de Marechal Deodoro. Contou-nos Antônio:

[...] eles viveram aqui, por um bom tempo, em harmonia, negros, índios e claro, houve a mistura de raças. Só que os senhores e engenhos que se diziam donos deles, eles não desistiram. Continuaram na procura até que localizaram eles denovo aqui. Buscaram eles donovo, mamãe conta que eles chegaram aqui pra uma conversa formal, conversa formal essa no intuito de não tirá-los mais daqui, mas de construir um engenho aqui, né mamãe, o botar eles pra trabalhar aqui mesmo. (Excerto de entrevista de Antônio, 42 anos, 15/04/2018)

Quando foram encontrados, os rebeldes travaram uma dura batalha com o grupo do senhor de engenho, resultando em muitas mortes dos opressores. Ao perceber que o grupo estava disposto a lutar pela liberdade e poderia perdê-los, o senhor abriu-se à negociação.

Era pra leva-los, mas ai o Inácio se revoltou, os outros se revoltaram e marcaram outro dia pra fazer um acordo lá onde se encontra hoje o cemitério. Que os negros moravam no baixio dos carvão. Ai eles subiram pra conversar mais os homens que vinham. Quando veio foi policial, eles disseram que ou acompanhavam eles ou morriam. O primeiro que viu foi esse Felix, “esse passo de homens”. O Felix matou 3 policiais, e mais alguns mataram também, que morreu 5 dos soldados. Vieram 8... morreram 3 negros. Dessa forma, os que se livraram correram, voltaram lá, avisaram lá o que tinha acontecido, tinha ficado 4 aqui morto. E eles não vieram buscar nenhum, disse “pra lá que enterrem”. Foi o povo dos negros que enterraram, 3 negros e 5 da raça dos enviados, soldados. Ai enterraram ali, não tinha cemitério aqui, cada pessoa que morria se enterrava no fundo da casa da pessoa que morria. Ai depois disso “vamo arrumar e dar o nome ali de , p. cemitério”. Mas começou nessa batalha triste. (Excerto de entrevista de Regina, 73 anos, 15/04/2018)

Inácio, sua mãe e parte do grupo propuseram voltar a trabalhar para este senhor desde que na própria região, em um engenho construído ali mesmo, não precisando mais voltar para Marechal Deodoro. Parte dos rebeldes, liderados por Félix, se negou a aceitar a continuidade da exploração e foram um pouco mais para longe, por um tempo escondidos, fixando-se no agrupamento que hoje é chamado de Alecrim, região dentro da comunidade de Sapé. De lá saíam apenas de madrugada para buscar água na “fonte do bode”, fato conhecido apenas pelos companheiros que permaneceram no Moitiço do Café. Sapé, portanto, é o resultado do grupo dissidente de escravizados rebeldes e dos indígenas que já habitavam o território e, embora os

que aceitaram trabalhar no engenho soubessem do paradeiro deles, não relataram às autoridades escravistas.

[...] ela não queria que houvesse mais derramamento de sangue, né, ela pediu ao filho que cedesse. Ai foi quando Felix foi de encontro e disse que não aceitava. De fato não aceitou. Foi quando ele fugiu com outro grupo. O grupo ali se dividiu, uns ficaram com Inácio e a mãe, e outros acompanharam Felix. Os que ficaram com Inácio e a mãe voltaram ao trabalho escravo. Né, mãe? Ai trabalharam no engenho... (Excerto de entrevista de Antônio, 42 anos, 15/04/2018)

É salutar acrescentarmos também que, na comunidade Sapé, vários quilombolas possuem o sobrenome Felix. Quanto ao engenho, embora uma pequena região entre Tabuleiro dos Negro e Palmeira dos Negros (outra comunidade remanescente próxima) fosse chamada de “engenho velho”, não havia vestígios concretos desta construção. Até que, há cerca de 15 anos, descobriram por acaso ruínas de um antigo engenho na área com este nome, de propriedade da família do esposo de dona Regina.

Por incrível que pareça a mamãe ainda trouxe pra cá uns cacos de telha e tijolos (...) porque quando papai resolveu plantar cana lá, “eu vou plantar cana, aqui nessa área”, é meio baixio né, o riacho passa aqui ao lado, eles fizeram a construção desse engenho velho (...) Aonde há a maior vertente de água, porque aquele brejo dali da Palmeira [Palmeira dos Negros] ali é onde a vertente da água é mais forte na nossa região. É onde eles fizeram lá a construção desse engenho. Então quando papai foi gradear alguns anos atrás, não tem esses anos todos, para fazer o plantio da cana, tratou a grade, começou a virar a terra, virar a terra, até eu achei muito estranho. Porque você conhece onde é moradas antigas que mexe com a terra, você vê o barro amarelo, vermelho, queimado do fogo, restos de tijolos, cacos de telhas. Ai eu até fiquei curioso, eu disse “oxe, e aqui já morou gente, já viveu gente?”. O nome, já tinha o nome de engenho velho, o terreno, né. Porque lá, todo mundo conhecia “olha o engenho velho, engenho velho”, que é o terreno. Mas esse terreno lá teve esse nome de engenho velho justamente por isso. Foi onde foi feita a construção desse engenho e onde os negros trabalharam lá por muitos anos. (Excerto de entrevista de Regina, 73 anos, 15/04/2018)

Embora enfatizem personagens de origens distintas, onde uma história narra a atuação de um grupo de brancos abolicionistas, e a outra a ação exclusiva de cativos que lutam pela liberdade, as duas histórias estão presentes no território e compõem a teia identitária do grupo, podendo sugerir o cruzamento de duas rotas: uma da cidade de Penedo à zona rural, por intermédio da família Lemos, e outra do Norte alagoano (na época, talvez, Sul pernambucano) para o Sul, em razão de uma fuga de um engenho localizado na cidade Marechal Deodoro. As duas rotas resultaram num encontro entre si e com os indígenas da região, já há muito vítimas da presença branca no litoral. Possivelmente, as várias origens resultam num conjunto de

saberes que se extinguiram, outros permaneceram e outros foram construídos a partir da vivência e (com) vivência entre povos distintos.

Tenório aponta que inúmeros grupos vieram para a região que hoje compreende Alagoas, mas foram os povos de língua bantu, além de os primeiros das três áreas geográfico-culturais a chegarem no Brasil, os que vieram em maior número para Penedo:

Há uma multiplicidade de grupos maiores e menores, sudaneses, guineanos-sudaneses islamizados e bantos, entre os primeiros, mais inúmeras tribos compondo um complexo mosaico de povos e culturas. Até hotentote e bosquímanos. Se temos registros brandos da existência de grupos islamizados em Penedo, que são de guinenses e sudaneses e de outros grupos menores, não há dúvida que os bantos formavam a maioria dos que vieram para esta região. (TENÓRIO, 2015, p. 17-18)

O termo bantu²⁶ compreende “numerosas etnias que cobrem os países da África central e austral (Camarões, Gabão, Congo, República Democrática do Congo, Zâmbia, Zimbábue, Namíbia, Moçambique e África do Sul)” (MUNANGA, 2007, p. 92). As outras duas áreas geográfico-cultural são, segundo o mesmo autor²⁷:

- 1) A área ocidental, chamada costa dos escravos, ilustrada pelas culturas dos povos ioruba ou nagô, jêje, fons, ewê e fanti-ashanti, cobrindo os territórios das atuais repúblicas da Nigéria, Benim, Togo, Gana e Costa do Marfim. É o chamado Golfo do Benim;
- 2) Zona do Sudão ocidental ou área sudanesa islamizada, ocupada pelos grupos de negros malês (peul ou fula, mandinga, haussa, tapa e gurunsi), cobrindo os territórios das atuais repúblicas do Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau, Serra Leoa, Mali e Burkina Fasso. (MUNANGA, 2007, p. 92)

Como já dito anteriormente, o exemplo africano de “quilombo” é originado dos povos do tronco linguístico bantu, mas muitas contribuições destes africanos podem ser encontradas na formação cultural brasileira contemporânea. Na língua portuguesa, introduziram “uma parte do léxico desconhecido em português original” (MUNANGA, 2007, p. 93), além de influenciarem na fonética, no trabalho de mineração (com a introdução de instrumentos de trabalho), na confecção do ferro (atividade em que os moçambicanos se destacaram) e da madeira, na música, na organização política, entre outras incontáveis presenças (MUNANGA, 2007, p. 93).

²⁶ Tenório (2015) faz uso do termo banto, enquanto utilizamos uma ligeira modificação na última letra da palavra. A grafia bantu foi a escolhida pelos autores principais dos quais dialogamos, como Sodré (2002) e Munanga (2009).

²⁷ Alguns destes termos foram criados no Brasil e sistematizados por estudiosos como Nina Rodrigues.

Alguns autores debruçaram-se sobre a visão de mundo de alguns povos bantu, como Tempels (1945), um padre missionário belga enviado à África na primeira metade do século XX para conviver com os povos *baluba*, do grupo linguístico bantu, habitantes das regiões de Kasai e Katanga, localizadas na atual República Democrática do Congo. Seu objetivo, assim como o de outros missionários, era compreender a visão de mundo de povos africanos, seus costumes e valores, para facilitar o posterior processo de catequese. Uma das faces da colonialidade, de violência silêncios, mas fulminante contra as culturas negras. Tempels (1945) procura traçar uma ontologia bantu, confrontando-a com o pensamento escolástico. O valor supremo desse grupo seria, segundo o autor, “a vida, a força, a existência vigorosa ou a força vital” (TEMPELS, 1945, p. 1).

O ser é compreendido na visão de mundo como força. Sendo assim, força, o ser é visto como dinâmico “e não estático, tal como se dá na ontologia judaico-cristã” (SODRÉ, 2002, p. 93). Para Sodré, nesta concepção, “o mundo não ‘é’; o mundo se faz, acontece” (SODRÉ, 2002, p. 93). Diferentes seres possuem forças distintas, e em diferente intensidade. Seres humanos, animais, plantas, minerais, todos são força vital. Faz parte de uma boa vida desenvolver a força vital já existente em cada ser humano, o que pode ser feito por meio de rituais, de uma conduta adequada e pela interação entre os seres. O padre belga traça algumas semelhanças e diferenças entre esse pensamento e o pensamento cristão-católico e escolástico da pré-determinação pela graça:

Quando um bantu afirma que uma força está ampliando-se, ou que um ser está fortalecido, seu pensamento deve expressar-se em nossa linguagem e de acordo com nossa perspectiva como “este ser está se desenvolvendo como tal”, sua natureza está fortalecida, incrementada, acrescida. O que ensina a teologia católica particularmente em relação às realidades sobrenaturais da graça, é que essa é uma reafirmação sobrenatural de nosso ser, que é capaz de desenvolver-se e fortalecer-se em si mesmo, uma ideia similar àquela que os bantos aceitam na ordem natural como sendo verdadeira para qualquer ser, para qualquer força. (TEMPELS, 1945, p. 7)²⁸

Uma expressão dos *baluba* é *Muntu*, que significa “força vital dotada de inteligência e vontade” (TEMPELS, 1945, p. 6), podendo referir-se ao ser humano ou a Deus. Tempels justifica esta semelhança:

Um bantu explicou um dia para um de meus colegas que o *muntu* se parece em boa medida com o que chamamos de “pessoa”, e não com o que entendemos por “o homem”. *Muntu* significa, portanto, força vital dotada de inteligência e vontade. Esta interpretação confere um sentido lógico para a

²⁸ Utilizamos a tradução de Marcos Carvalho Lopes, disponível em: <https://filosofiapop.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Ontologia-Bantu.pdf>

declaração que um dia ouvi de um bantu: “Deus é um grande *mntu*” (*Viedye i muntu mukatambe*). Isto significava: “Deus é a grande pessoa”; ou seja, a grande força vital, poderosa e sábia. (TEMPELS, 1945, p. 6)

Embora a concepção de força vital compreenda a unidade e o indivíduo, ela não é individualizada: os seres, que são força, estão vinculados um ao outro, podendo incidir entre si: “na força criada (um ser contingente), o bantu vê um ato causal que emana da mesma natureza dessa força e influi em outras forças. Uma força fortalecerá ou debilitará a outra” (TEMPELS, 1945, p. 8). Esse pensamento gera um profundo respeito à ancestralidade, já que “a força mais velha sempre domina a força mais jovem, continuando a exercer a sua influência vital sobre ela” (TEMPELS, 1945, p. 9). Os mais velhos do grupo, assim como pai e mãe, são a ponte entre o indivíduo e a sua origem.

Santos (2016) comenta que Tempels utiliza o conceito de força dos baluba para justificar a colonização europeia, pois na hierarquia de forças compreendida por este povo, na qual seres com força mais poderosa influenciariam outros seres, e não o contrário, os europeus seriam os superiores a influenciar o que o padre belga chama de inferiores, os africanos. O autor que comenta a produção da primeira metade do século XX sobre alguns povos africanos em busca de um pensamento protagonizado pelos povos africanos negros, ressalta que

Tempels acertou em ressaltar o fenômeno das forças vitais, mas errou em subordiná-las ao cristianismo. Principalmente porque, com isso, não percebeu que as desligava de um fundamento irresistível; contra o qual, no fundo, não se pode lutar – o *corpo*” (SANTOS, 2016, p. 17).

O conceito de força vital dos bantu é comparado por Sodré (2002) ao conceito de *axé* dos povos yorubá, que também assegura uma forma de enxergar o mundo com a dinamicidade do devir. O autor acrescenta ao conceito a concepção de “poder” ou “potência” inerente ao *axé*, pois “a palavra poderia ser mesmo traduzida como ‘aquilo que deve ser realizado’” (SODRÉ, 2002, p. 94). Não se trata do conceito de poder usual no Ocidente, em que está em questão a subordinação de alguém por outro. Para esta dimensão, a palavra yorubá é *agbara*. Poder no sentido de *axé* é “a autoridade emanada de uma vontade coletiva, do consenso atingido por uma comunidade” (SODRÉ, 2002, p. 95). O autor explica ainda que:

Os poderes decorrentes do *axé*, a autoridade, também dependem, na concepção dos Yorubás, de um consenso comunitário. São poderes sutis, que implicam energias poderosas, umas mais velhas que outras, como acontece na ontologia banto. (SODRÉ, 2002, p. 96)

Com esta concepção, poder e sabedoria andam juntos. O saber para os povos Yorubás surge a partir da experiência ética, que inclui valores, mitos, liturgia, conhecimentos práticos e aforísticos. Por sua vez, a sabedoria sempre implica o *axé*, “pois saber é ser atravessado pela força – a absorção de *axé* é requisito indispensável à aquisição do conhecimento do real” (SODRÉ, 2002, p. 97).

Em nossa investigação, imbuídas da leitura desses autores, intencionamos compreender as práticas organizativas e pedagógicas em TN e Sapé a partir desta visão de mundo, pois nos parece que é preciso tensionar o olhar para esse outro lugar para melhor compreender/sentir. Na vivência em TN e Sapé, pudemos observar o profundo respeito aos mais velhos e a lembrança de um tempo em que a vida, por mais que fosse difícil e pobre, era mais alegre. Esta reverência poderia ser comparada ao conceito de força vital, em que a ligação familiar e ancestral define os seres e os influenciam.

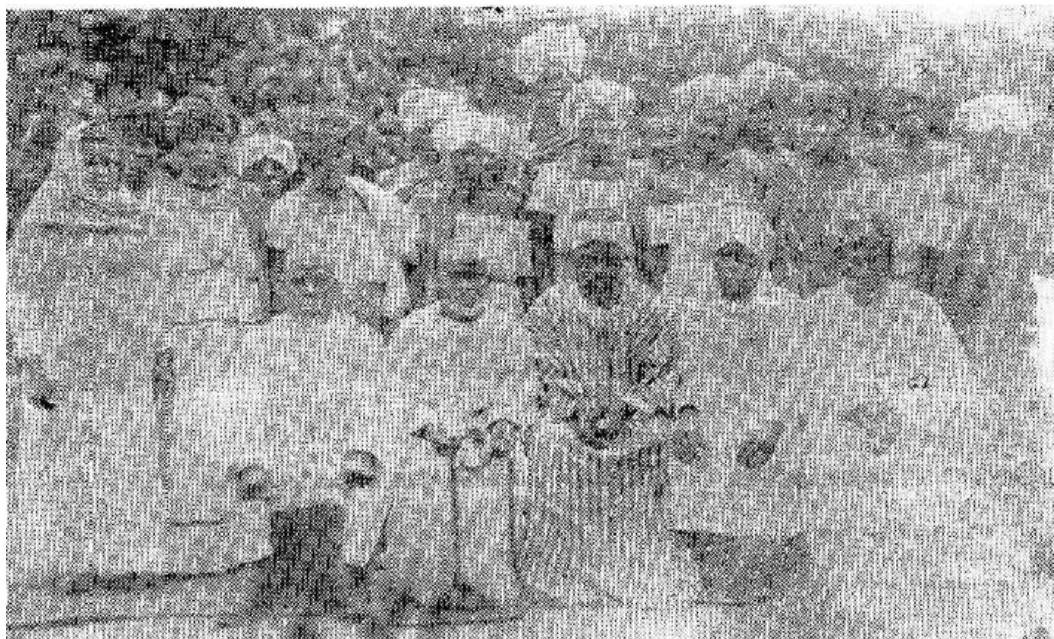
2.4 Possível presença muçulmana

Em nossos diálogos com moradores de TN e Sapé, a ideia da provável presença sudanesa islamizada, os chamados malês, entre os africanos que viveram na região de Penedo, sempre nos acompanhou, mais como uma suspeita. Em seu livro “Negros Muçulmanos de Alagoas (Os Malês)”, Abelardo Duarte (1958) afirma que os islamizados eram presentes na Comarca de Alagoas e em especial em Penedo, havendo inclusive um templo no qual se reuniam²⁹. Esta conclusão do autor surgiu a partir da leitura de Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Mello Moraes Filho, entre outros autores, de relatos escritos no século XIX a respeito desta população e de uma foto datada de 1887 de africanas(os) e afro-brasileiras(os), 15 mulheres e 5 homens, em Penedo, trajando roupas características do islamismo, descritos por Duarte (1958):

Os homens trajam-se a maneira típica dos sudaneses islamizados: quatro deles, a túnica (abadá ou camisu) e o gorro (filá); uma das túnicas é listrada (listras verticais) e as três restantes, brancas. As mangas das túnicas (camisu) chegam até os punhos. Esses homens eram os sacerdotes dos cultos (...). Das mãos de um desses sacerdotes ou alufás, pende, retirado da cintura, o longo rosário (tecebá ou tessubá), com noventa e nove contas grossas, pretas, de madeira, rematado por uma bolota de franjas, *sem cruz* (rosário dos Malês). O abadá listrado distingue o alufá ou sacerdote-chefe, também chamado de Iemane ou Iemano. (DUARTE, 1958, p. 37)

²⁹ Infelizmente o autor não especificou o local onde o templo localizava-se.

Fotografia 4 - Grupo majoritariamente de africanas(os) em Penedo com os homens vestidos a maneira dos sudaneses islamizados.



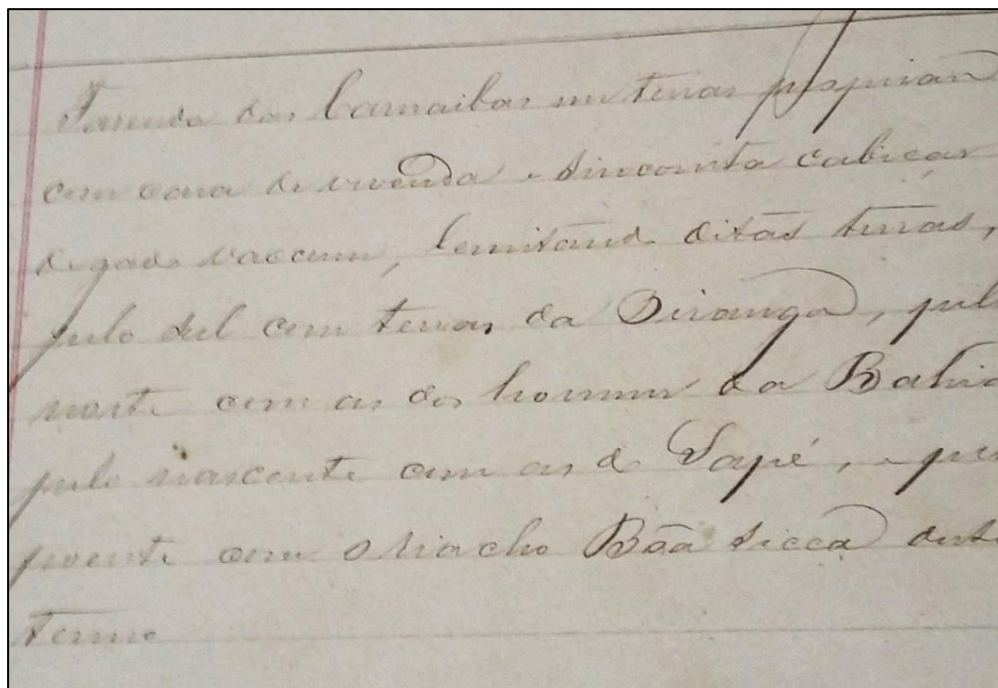
Fonte: DUARTE, 1958, p. 41.

Embora não fossem maioria na região, o grupo preservou um certo isolamento em relação a outros(as) negros(as), sendo conhecidos por terem hábitos austeros, saberem ler e escrever em sua maioria e terem uma conduta reservada. Possuíam núcleos nos bairros do Barro Vermelho, um dos primeiros a ser formado e onde localizava-se o porto, mas também habitavam “no chamado Termo da Vila” (DUARTE, 1958, p. 39), expressão que acreditamos referir-se aos locais distantes, mas ainda identificados como pertencentes a Penedo. Nestes locais foram identificadas as populações haussá, fula e mandinga. Este fato é interessante porque encontramos um registro de imóvel no cartório mais antigo da cidade, o cartório Bonifácio, uma referência de 1868 de registro do imóvel da Fazenda Carnaíbas, que ficava pelo nascente “com as terras do Sapé”, pelo poente com o riacho Boa Sicca e fazendo divisa pelo norte com “os homens da Bahia”. Procuramos conversar com várias pessoas sobre este registro, mas não conseguimos informações se Tabuleiro dos Negros ficaria ao norte da fazenda e era chamado antigamente como terras dos “homens da Bahia”.

Outras questões ainda sem respostas continuam, como se estes “homens da Bahia” seriam de fato originados de lá ou eram identificados assim por serem negros. Poderiam se tratar do próprio Alecrim, sub-região da comunidade Sapé, onde as(os) quilombolas mais escuras(os) residem. Poderiam também ser os Malês baianos dos “Termos da Vila” de Duarte

(1958), mais reclusos e por isso identificados em separado. O registro permanece para posteriores pesquisas.

Fotografia 5 - Registro do cartório do Bonifácio: “homens da Bahia”



Fonte: PENEDO (AL), 1º Tabelionato de notas, protesto e ofício de registro de imóveis.

A Festa dos Mortos, observada em Penedo no século XIX, era realizada duas vezes por ano. Por ocasião deste ritual, em homenagem aos mortos ancestrais, havia o sacrifício de cordeiros brancos sob a lua e em locais distantes de olhares não-religiosos, “de cujo sangue tinham o cuidado de não manchar as mãos” (DUARTE, 1958, p. 40), o jejum em um período lunar, a abstinência de bebida alcoólica. A Festa era dividida em três momentos: o jejum e as rezas; os sacrifícios e os banquetes e danças (DUARTE, 1958, p. 55). Apenas o último momento era aberto ao público, quando eram servidos “o arroz de Aussá cozido n’água sem sal com molho típico, até as mais raras iguarias da mesa afro-brasileira” (DUARTE, 1958, p. 56). Fazia-se o batuque de tambores com danças de requebrado. Importante frisar que entre os islamizados era possível também comprovar o diálogo intercultural entre nações africanas, pois o culto a Maomé não era exercido exatamente como na África. A comida, os instrumentos musicais, a dança e outros elementos passaram por uma releitura do que faziam os antepassados. Perdurou o respeito e a conexão com as origens ancestrais, pois:

[...] o entrecruzamento das diferenças, a aproximação dos contrários não produziram uma síntese histórica de dissolução das diferenças, mas um jogo de contatos, com vistas à preservação de um patrimônio comum na origem

(embora diversificado na especificidade do ritual) e à conquista de um território social mais amplo para a etnia negra. (SODRÉ, 2002, p. 60)

Duarte (1958) comenta que Penedo recebeu escravizados haussás “maometanos” vindos da Bahia deliberadamente para organizar uma revolta que, se tivesse acontecido, iria se conectar com uma revolta da Bahia de 1816, que igualmente não se concretizou. Esta revolta estava marcada para acontecer em Penedo no Natal de 1815, mas o Comarca ficou sabendo de planejamento no mês de Junho do mesmo ano. Ele organizou reforço civil e militar com Pernambuco e convocou líderes indígenas para participar dessa defesa ao levante escravo. Na metade do mês de Dezembro a cidade de Penedo, segundo Duarte, se transformou em “praça de guerra” e as autoridades prenderam os líderes que organizavam a revolta. Eles foram levados para prisões em Pernambuco, Alagoas (cidade que compreende Marechal Deodoro) e para a vila de Atalaia. Neste período Alagoas era Comarca de Pernambuco já próxima da conquista da Independência em relação a esta, fato ocorrido em 1817.

Depois da Abolição, os líderes religiosos africanos (Alufás) puderam retornar para a África. Na verdade, essa foi uma das políticas de enfraquecimento das populações negras promovida pelo Estado, extraditar as lideranças negras que poderiam representar algum risco às elites, no sentido de organização política afro-brasileira. Ao perguntarmos em TN e Sapé se havia alguma lembrança de terem escutado sobre negros que andavam de branco (roupas islamitas) ou praticavam algum dos rituais próprios desta religião, escutamos apenas uma resposta negativa. Não seria, aparentemente, este o caminho que nos levaria a perceber alguma influência destes povos nos quilombolas atuais.

Nas idas a campo, nos chamou a atenção o fato de termos encontrado em Tabuleiro dos Negros uma caracterização recorrente entre os próprios sujeitos quilombolas de que os negros do Alecrim eram bravos e violentos, e, na descrição do relatório antropológico de TN, que os penedenses diziam a mesma coisa sobre TN de uma forma geral. Nas entrevistas, pudemos constatar que esses negros da comunidade tinham uma educação muito rígida para as mulheres. Isso é apontado por dois de nossos entrevistados. Poderíamos fazer uma interpretação desta “particularidade” de duas formas: ou o tratamento dos homens para com as mulheres estaria relacionado a uma rígida tradição muçulmana ou a cultura cristã patriarcal tão bem conhecida na sociedade brasileira e nordestina já havia afetado profundamente as(os) descendentes de africanas(os).

2.5 Território e ancestralidade: formação da cultura de um povo

Para Sodré, poderíamos, com cuidado, falar em atitudes comuns na maioria dos povos africanos. Seriam sujeitos “de um paradigma civilizatório não prometeico, não dissociado de uma ordem cósmica, não criadora de oposições radicais entre sujeito e objeto, mas francamente territorializante” (SODRÉ, 2002, p. 65). Machado e Araújo (2015) e Oliveira (2009) utilizam o termo “matriz africana” para referirem-se à leitura de mundo destes povos dentro do Brasil.

A ocupação de um espaço – considerando os elementos que o co-habitam - marca a existência africana. Os quilombos, assim como os terreiros, foram – e são – exemplos dessa forma de ocupar o espaço (territorialidade), na qual se convive com a diversidade sem a anulação de diferenças. Sodré interpreta essa vivência como uma totalidade “não hegemônica, sem síntese dialética dos contrários” (SODRÉ, 2002, p. 65).

Ao mesmo tempo, há uma constante re-invenção e re-utilização do território. A busca por uma “pureza cultural”, cultuada por aqueles que buscam nestes espaços uma visão inanimada do passado, no fundo pode significar que procuram também a domesticação das práticas dos grupos quilombolas e negros. Nesta concepção paralisante de tradição, os sujeitos ficam impedidos de exercer sua potência criativa autônoma.

Geertz (2008) define cultura como a produção de uma teia de significados ao real que um povo vive. Oliveira (2018) a concebe como produtora de um regime de signos, “e que eles podem ser mais ou menos desterritorializados de acordo com o contexto em que surgiram e multiplicaram-se” (p. 1). Adicionando à definição de Oliveira, a realidade seria a experiência singular, e a cultura “um feixe de singularidades articulado a sentidos” (OLIVEIRA, 2018, p. 1).

Poderíamos nos perguntar a partir desta definição se a cultura europeia se desterritorializou no Novo Mundo ou foi imposta em diferentes contextos. Esta definição é importante em nosso debate porque “[...] o conceito de cultura sofre alterações mui significativas quando pensado desde a matriz africana, reivindicando tanto a universalidade cara aos conceitos, quanto a singularidade válida para a experiência” (OLIVEIRA, 2018, p. 2).

As mesmas alterações valem para a concepção de Epistemologia, que, afastando-se da tradição britânica e francesa, é “a fonte de produção de signos e significados concernentes ao jogo de sedução que a cultura é capaz de promover” (OLIVEIRA, 2018, p. 1). Interligados

aos significados e signos estão os valores e princípios que um povo define para suas ações. Sendo assim, a visão de mundo oferecida pela Epistemologia acompanha estreitamente a Ética, concebendo-a como a reunião de valores e princípios de um povo. Uma não pode ser concebida sem a outra e a cultura envolve as duas.

É por meio dos signos da cultura que os povos acessam o real e, concomitantemente, o real os modifica. Há constante movimento neste processo. Há também “múltiplas formas de acesso ao real: memória, experiência, afeto, percepto, discurso, razão(...)” (OLIVEIRA, 2018, p. 3). E também ancestralidade. A tese de Oliveira é de que a cultura de matriz africana dos povos diaspóricos que vieram ao Brasil foi engendrada pela articulação da nova realidade com o movimento de ancestralidade. Configurou-se assim uma nova Epistemologia.

No Brasil, a ancestralidade torna-se o signo de resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária, entre outros. (OLIVEIRA, 2018, p. 3)

Portanto, não se trata de identificar uma “herança” imobilizada no tempo trazida pelos povos bantu, gege, ketu, fon ou yorubá – tanto porque esta concepção se opõe à realidade dinâmica da ontologia de matriz africana-, mas admitir o protagonismo dos povos africanos e seus descendentes na recomposição de seus sujeitos e seus saberes em relações transculturais e de solidariedade negra na criação de outros saberes e outras formas de organização. A ancestralidade é o instrumento de resistência dos povos que precisaram re-existir em outro continente. Ela não é uma estrutura fechada, é estrutura aberta de um modo de vida.

Muniz Sodré compactua com esta definição do que seja o real e a cultura e pensa, a partir dessas definições, a Epistemologia europeia, trazida ao Brasil na figura do colonizador. O cristianismo (que assimilou os aspectos fundamentais do judaísmo) é base para a visão de mundo europeia, que dá ênfase, no processo simbólico de seu povo, ao símbolo em detrimento do signo. Este último é o que origina o conceito filosófico-científico, uma universalização das informações adquiridas pela experiência:

Próprio mesmo do judaísmo é o empenho de redução do símbolo (obscuro, indeterminante, inefável) ao signo (claro, determinante, dizível) pela interpretação, para culminar na universalização propiciada pelo conceito. Em princípio, conceito é a aptidão para se abstrair, classificando ou aproximando por operações mentais coisas equivalentes. Esse tipo de conceito se encontra onde haja possibilidade de pensar, em toda e qualquer cultura humana. Mas existe o conceito filosófico-científico, que busca estabelecer relações

universais de essência entre as coisas do mundo e indaga sobre ‘o que é isto’, sobre a significação, sobre os sentidos últimos. (SODRÉ, 2002, p. 9)

Na epistemologia colonizadora a ênfase está na imobilidade, no universal diante do particular. A busca está na Verdade, princípio de todas as coisas e que, portanto, deveria constituir qualquer fato particular.

As culturas que Sodré chama de “culturas de Arkhé” - na qual inserem-se povos africanos como os bantu, yorubá e também povos indígenas -, acolhem o movimento na sua epistemologia, ao invés de reduzir o particular no universal. Nesta “radical impermeabilidade [do real] às interpretações que semanticamente o esgotassem” (SODRÉ, 2002, p. 11), engendra-se a força (ou *axé*) que move a vida. Disto decorre a profunda resistência de alguns grupos à ideia de mercadoria em relação a, por exemplo, objetos sagrados. Um objeto sagrado de um povo não pode simplesmente ser substituído por outro objeto igual, pois aquele primeiro contém força vital, o que o individualiza. Uma mercadoria supõe que diferentes singularidades possam ser generalizadas. Apenas uma cultura que assimila a profunda generalização do particular como a europeia poderia mercantilizar também corpos humanos a ponto de destruir em sua episteme qualquer traço particular. O processo escravizador não só generalizou corpos humanos a uma ideia desumanizante como tentou destruir uma cultura sob a justificativa de ser inferior, já que não buscava a Verdade. Nisto está a diferença da escravidão europeia dos séculos XVI a XIX para outros processos escravizadores ocorridos na história.

O legado deixado pela episteme colonizadora foi tão forte que até hoje nossa cultura tem dificuldade em reconhecer indivíduos, sujeitos e suas famílias, entre aqueles que foram cativos, assim como a enorme diversidade de etnias e culturas que embarcaram para o Brasil, tendo sofrido, pelos brancos, uma redução muitas vezes pejorativa ao nomear, por exemplo, nações Angola, Benguela, Cabinda, Moxicongo etc. de Bantus, ou os Mandinga, Fula, Mina, dentre outros, de Malês (CAMPOS; SOUZA, 2015). Hoje em dia esses termos foram ressignificados para serem usados em um sentido positivo, sem desconsiderar a ainda presente diversidade destes termos genéricos. Há um elemento forte de rebeldia entre os povos colonizados que os fizeram persistir na história e manifestar sua força, apesar da constante tentativa de silenciamento e roubo (apropriação) de suas referências. Sodré (2002) comenta sobre este movimento de afirmação contrária à Epistemologia europeia:

Se o Ocidente erige a razão como força suprema (o individualismo, que caracteriza o modo de ser cristão-ocidental, é a razão particularizada), isto não significa que outras disposições de força tenham deixado de existir ao

lado do quadro específico da racionalidade e de, eventualmente, atuar contra a concentração do sentido estabelecido pela língua ou contra a monopolização dos poderes políticos pelo Estado. (SODRÉ, 2002, p. 92)

A partir do exposto, podemos dizer que uma cultura se constrói na relação de um povo com o seu território. Sodré comenta que a escravização tem uma relação umbilical com a questão da territorialidade no Ocidente. Desde a Antiguidade, o escravo era aquele de vinha de longe e que não tinha território (SODRÉ, 2002, p. 15). No Brasil, a desterritorialização se deu para os(as) negros(as) e para o povo ameríndio, em um processo de exclusão e tomada de espaço. Após a abolição, as regras de segregação social foram ainda mais intensificadas, já que a elite branca ficou atemorizada em ver seu poder diminuir diante da inclusão nos espaços de poder e cidadania dos ex-escravizados e seus descendentes.

As elites brancas, em seu projeto de poder excludente, fizeram também a escolha de desconhecer as inúmeras associações populares e lideranças negras para, assim, justificar medidas autoritárias. O mesmo ocorreu com a forma de existir e movimentos de resistência indígena. Toda esta estrutura de exclusão faz parte do que Dussel (2009) chama de “pauta oculta” da Modernidade.

2.6 Uma leitura do mundo a partir da matriz africana

Ao pensarmos comunidades de matriz africana, nos desafiamos a um exercício radical de repensar conceitos, relações, visões de mundo. Nas palavras de Silva:

[...] precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos, e como disse Senghor, em um de seus poemas, proceder a uma “desintoxicação semântica”, isto é, redefinir termos e conceitos, por exemplo, no nosso caso do campo educacional, a começar por educação, aprender, ensinar saber, educar, educar-se. (SILVA, 2007, p. 501)

A concepção de educação na matriz africana não é a mesma da racionalidade moderna. Segundo Machado e Araújo (2015), em leitura de Petronilha Gonçalves e Silva (2003), a palavra “educação” sequer existia nas línguas tradicionais africanas. A concepção de educação para africanos e afro-descendentes é conectada à singularidade do ser em um território e não se abstraindo completamente da fonte de criação de um saber/conhecimento. Portanto, ela é mais ampla que assimilar um conteúdo específico no espaço escolar, mas “*tornar-se pessoa*, traduzido como *aprender a própria vida*” (MACHADO e ARAÚJO, 2015, p. 99).

Machado e Araújo debatem, ao usar o exemplo da capoeira, o aprendizado em culturas de matriz africana através do corpo:

Herdamos, em nossa matriz cultural africana, a intimidade com movimentos diversos do corpo, tanto na dor como no prazer. E é esse mesmo corpo, e seu movimento e em sua relação com os outros, que é capaz de formar um corpo maior, um movimento cultural, político e social. (MACHADO; ARAÚJO, 2015, p. 100)

Sendo o território o espaço de construção coletiva da cultura (que só pode se dar em grupo, nunca individualmente), o corpo se torna o território humano do indivíduo, aquele que pensa e age a partir da territorialidade e junto com outros corpos. O auto-conhecimento é, assim, condição para o aprendizado e integrante deste processo, assim como o respeito a si mesmo. Apenas a partir do auto-conhecimento e auto-respeito, o respeito ao outro é possível, assim como a vida comunitária. A noção de corpo-território é discutida por Sodré:

O corpo é lugar-zero do campo perceptivo, é um limite a partir do qual se define um outro, seja coisa ou pessoa. O corpo serve-nos de bússola, meio de orientação com referência aos outros. Quanto mais livre sente-se um corpo, maior o alcance desse poder de orientar-se por si mesmo, por seus próprios padrões. (SODRÉ, 2002, p. 135)

Machado e Araújo (2015) enfatizam que a Capoeira Angola possui uma estrutura não limitante. Assim como a concepção de ser enquanto força possibilita a abertura à transformação, a estrutura deste jogo brasileiro de matriz africana é aberta ao novo, embora possua um “caminho”, trace as regras básicas de um ritual que é a roda de Capoeira.

Ao discutir o conceito de Educação, Brandão (1995) apresenta ser esta uma situação social onde está presente o processo de aprender-ensinar-e-aprender dentro “de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder” (p. 8). Para este autor, sem intencionalidade, porém, este processo é compreendido dentro de uma esfera mais ampla, a de *endoculturação*, a qual explica nesses termos:

Vista em seu voo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos “modelar” a criança, para conduzi-la a ser o “modelo” social de adolescente e, ao adolescente, para torna-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira esta lenta transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em, tornar capaz, trabalhar sobre, domar,

polir, criar, como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima. (BRANDÃO, 1995, p. 8)

Há formas de rebeldia entre os povos silenciados que o olhar colonizado não considera, pois foram passadas pela ancestralidade corporal e não pela fala. Brandão nos alerta que, muitas vezes, o suposto descaso dos pais de classes empobrecidas em relação à escola pública de seus filhos pode advir de uma desconfiança desta instituição, que não os acolhe em sua autonomia:

Eles fazem assim porque tratam a escola “do governo” como tratam as suas outras agências: o posto de saúde, a delegacia, a agência de bem-estar social. Tratam como locais para serviços de emergência e, ao mesmo tempo, como postos invasores de um tipo de domínio de classe indesejável. Se tratam a educação dos seus filhos como coisa que se passa “no mundo dos brancos”, é porque têm também as suas formas próprias, tradicionais, de reprodução do saber. (BRANDÃO, 1995, p. 47)

Gomes corrobora com esta visão, acrescentando que práticas que desvalorizam culturas tradicionais podem ser reproduzidas pelas próprias instituições que se colocam como defensoras destes grupos:

Não se entenda o conformar-se dos colonizadores como acolhimento das lutas dos oprimidos, pois ainda que cedendo às pressões, não deixavam de interpretá-las como subversão da ordem. Não é, hoje, diferente o sentido atribuído às reivindicações e propostas dos movimentos sociais, por parte dos que assumem valores e atitudes similares aos dos antigos colonizadores. Esperam dos que consideram subalternos, agradecimentos, gostariam que eles se sentissem em dívidas por benefícios recebidos. (GOMES, 2007, p. 496-7)

A complexidade de se deliberar uma postura e ações descolonizadoras originam-se da diferença, muitas vezes radical, entre os saberes/conhecimentos advindos da tradição oral e da tradição escrita. Por isso a importância de compreendermos as práticas autóctones e de estarmos em permanente autorreflexão de qual visão de mundo o pesquisador possui e se baseia em seu olhar.

Machado e Araújo, em leitura de Pedro Abib, distinguem o fazer educativo de grupos de matriz cultural africana pelos seguintes elementos, que modificam profundamente a nossa visão de mundo:

[...] a temporalidade circular e não-linear; os rituais na ligação com os aspectos míticos e sagrados, como a força vital; a oralidade, mais presente e significativa que a palavra escrita; e a memória, como “lugar” onde são guardados os saberes e conhecimentos e onde se afirma a identidade

coletiva, sendo a ancestralidade fundamental na construção do imaginário do grupo. (MACHADO; ARAÚJO, 2015, p. 100)

Enquanto a noção de tempo na tradição escrita é fragmentada, cartesiana, definindo-o através do espaço (SODRÉ, 2002, p. 136), a noção de tempo para as culturas de tradição oral “implica uma integração do indivíduo com fenômenos naturais e perceptivos”, e não uma cisão radical entre sujeito e objeto, embora a noção de sujeito e indivíduo não seja descartada. A diferença é que as duas dimensões não se opõem em sua ontologia. A temporalidade circular pode ser identificada no fazer da agricultura, em que a natureza opera em ciclos e a vida humana se adapta a eles. O consumo de algumas frutas, por exemplo, só era feito na época em que estas despontavam na natureza, como a jaca, a pitomba, a banana. Nas outras épocas do ano, como no inverno poderia até faltar alguns alimentos. Segundo Jonas, no passado havia carência de alimentos em alguma época do ano, mas, em compensação, os alimentos que conseguiam colher eram vendidos mais caros, possibilitando um aumento da renda das famílias:

Porque a safra da jaca é uma época, passou. A pitomba também. A banana era que cultivava sempre mais, né. No verão diminuía um pouco, porque a safra da banana pra gente... o mês pesada aqui... hoje não, que a criação é diferente, mas pra gente era mês de Ago, Setembro, Outubro, Novembro. Ai Dezembro, Janeiro, Fevereiro, que tava muito quente, ai diminuía a produção. Mas vendia caro, porque era menor a produção. Se vivia assim. (Excerto de entrevista de Jonas, 04/02/2018)

Outro exemplo de temporalidade circular é a colheita da mandioca, uma das principais atividades produtivas dos quilombolas. A este respeito, vamos nos aprofundar na próxima seção do trabalho.

A oralidade, outro elemento da atividade educativa de matriz africana, é muito mais do que apenas a palavra falada. Para Vansina, é uma “atitude diante da realidade” (2013, p. 1), pensamento corroborado por Machado e Araújo, que afirmam que a oralidade é a atitude que “diz respeito à vivência, à observação prática e aos exemplos de conduta” (2015, p. 102). Para o aprendizado por meio da oralidade, é condição o “estar presente” (MACHADO; ARAÚJO, 2015, p. 104), pois “existem coisas que não ‘se explicam’, mas que se experimentam e se vivem” (BÃ, 2010, p. 182). A vivência retratada aqui está ligada ao processo de tornar-se humano.

Em resposta àqueles que duvidam se a oralidade pode ser uma fonte confiável de conhecimento como à escrita, Bâ (2010) conclui que “o testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem” (p. 168). Ele acrescenta:

Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. (...) Além disso, os próprios documentos escritos nem sempre se mantiveram livres de falsificações ou alterações, intencionais ou não, ao passarem sucessivamente pelas mãos dos copistas – fenômeno que originou, entre outras, as controvérsias sobre as “Sagradas Escrituras” (Bâ, 2010, p. 168)

A memória, fundamental para a oralidade, da qual se valeram os griôs Regina, Maria Altelina, Jonas, Salete, Luzinete, Daniel, não é uma repetição literal daquilo que se escuta e observa, mas a “compreensão e interpretação” do momento, revivido posteriormente pelo aprendiz (MACHADO; ARAÚJO, 2015, p. 104).

A forma como as sociedades relacionam-se com a natureza e com a necessidade básica de alimentação constrói uma dimensão cultural e geradora de saberes/conhecimentos. Cândido (2010) considera que a cultura constrói-se a partir da relação entre o meio e as necessidades básicas de vida e que, já em diálogo do autor brasileiro com Malinowski, uma das molas da cultura seria a satisfação das necessidades, constituindo-se assim as “reações culturais”, ou novas formas de comportamento. (p. 30). Algumas necessidades básicas podem ser reprimidas sem que, com isto, a vida cotidiana seja posta em risco. A necessidade de alimentação, porém,

[...] ilustra o caráter de sequência ininterrupta, de continuidade, que há nas relações do grupo com o meio. Ela é de certo modo um vínculo entre ambos, um dos fatores de sua solidariedade profunda e, na medida em que consiste numa incorporação ao homem de elementos extraídos da natureza, é o seu primeiro e mais constante mediador, lógica e por certo historicamente anterior à técnica. (CÂNDIDO, 2010, p. 33)

Para Araújo e Filho (2012), a alimentação cumpre um lugar importante na cultura, sendo um “eixo articulador da produção material e imaterial da vida” (p. 117). Com o exemplo da produção e alimentação de comunidades negras e quilombolas do Estado do Paraná, os dois autores destacam que “desde o momento em que se planta e se colhe a mandioca, até a sua transformação em farinha, muitas mãos ganham histórias e calos” (ARAÚJO e FILHO, 2012, p. 125). Esta também é a realidade da produção em TN e Sapé. A

partir da prática produtiva dos dois grupos conseguimos visualizar suas lutas e suas alegrias. Seu Jonas descreve o passado com a visão da casa antiga em que morava e dos alimentos produzidos na cozinha por sua mãe:

Casinha de taipa, tudo pobrezinho, comia naqueles potinhos de barro... eu passei por isso. Cozinhava aquela panela de feijão no fogão de lenha, dentro de casa, uma Cantareira. Você não sabe o que é Cantareira, né (*risos*). Cantareira era assim: pegava um pau grosso, lavrava, deixava ele dessa grossura pra fazer um machado, pegava assim uma tábua e fazia dois furos aqui e aqui. Pegava 2 pau e fincava no chão e pegava os furos das madeiras e fincava um aqui e outro ali. Ficava aquele banco. Ai chegava naquela madeira com uma enxó e cavava a madeira, trazia os potes de barro e colocava ali em cima, trazia água da fonte e colocava aquele pote ali em cima da Cantareira. Pra tomar água ficava ali aquela canequinha, copo não existia, e tomava a água. A janta era uma panelona de feijão. Ela (*a mãe*) pegava fato de gado, às vezes mocotó, carne do sol. Na época das roças, era maxixe, quiabo, folha de quiabo. Se a carne que ela cozinhava não tava ali ela pegava o peixe, o próprio fato, as tripas, cortava. Tudo naquela época era sadio, o gado não comia em pasto de veneno, não tomava vacina, tudo era sadio. Espetava num espeto, colocava no brasidão que tinha cozinhado a panela de feijão, assava que ficava amarelinho, cheirava. A gente molhava aquele prato de feijão com farinha azeda e todo mundo comia, sadio, (...) ponta de sangue na terra. Hoje a gente vê, tudo cozinhado na pressão, na geladeira, é água gelada, panela de alumínio. Quando terminava todo mundo rezava. (Excerto de entrevista de Jonas, 04/02/2018)

Enquanto descreviam as atividades produtivas em que participaram, Jonas conta também os conhecimentos adquiridos sobre a natureza, os astros celestes, as estações do ano. Em TN e Sapé a feijoada, não apenas para seu Jonas, é um dos principais alimentos que representam a união das pessoas.

As mudanças na produção e no modo de vida, durante as décadas, foram muitas. A energia elétrica, por exemplo, trouxe transformações desde a diminuição das conversas do lado de fora das casas à diminuição da aparição de seres sobrenaturais, como os lobisomens. Maria Altelina lembra o dia da chegada da luz elétrica iluminando as ruas de TN:

MARIA ALTELINA – No dia que botaram a energia. Botaram primeiro os postes os povo já ficaram alegre: “Ah, isso não vai ser não, isso não vai acontecer, não vai ter luz, não vai ter”. Mas você acredita como há Deus do céu... quando o homem veio, finado Zé Mandú, ele morava em Penedo. Morreu eletrocutado na energia. Morreu. Gostava tanto de Zé Mandú. A gente chamava ele de (*inaudível*). Ele morava na rua dos fundos da catedral. Ai no dia que vieram botar... botaram as redes, tudinho, depois vieram botando essas bacias (*o bocal das lâmpadas de poste*) e botando as lâmpadas. Menina, São Pedro abriu as portas do céu e mandou água, e o povo se importou? O povo passou a noite todinha caminhando dentro do Tabuleiro
LAIS – Vendo as luzes.

MARIA ALTELINA – Vendo as luzes, tudo besta vendo. (Excerto entrevista de Maria Altelina, 75 anos, 05/02/2018).

A respeito dos seres de outro mundo, seu Daniel e dona Luzinete, em uma conversa que inclui Ednaldo também relatando casos com lobisomens, nos fez pensar na profundidade da relação entre o ser humano, a natureza e o sobrenatural, e que esta mudança pode se dar com a inclusão da luz, símbolo da denominada “Modernidade”.

Outra história que nos marcou a respeito dos sobrenaturais foi a de Maria Altelina. Na primeira vez em que conversei com ela, me relatou um grande mal que faz muitos morrerem: o tempo. Um vento ruim que provoca males. Por isso, quando se bate na porta de alguém, não se deve atender prontamente, deve-se esperar três vezes para atender a porta. O vento, se atendido, pode provocar os males instantâneos, em que se morre sem saber por que. Na entrada da sua casa tem um grande pé da planta comigo-ninguém-pode (*Dieffenbachia seguine*), usada para afastar energias negativas. Ela disse que a planta já ficou murcha com pessoas que apareciam em sua casa.

Profunda conhecedora das propriedades medicinais das plantas locais e amante de flores, uma das plantas preferidas de Maria Altelina é a arruda, que diz brotar uma linda flor a noite, raramente vista. Ela me contou, enquanto nos mostrava as plantas do seu quintal, que quando jovem o pé de arruda que crescia em seu quintal tinha colocado um botão de flor. Os mais velhos lhe disseram que ninguém sabia a cor da flor de arruda porque o diabo, à meia noite, levava a flor, pois era de sua propriedade. Maria Altelina não se conformou por não saber a cor da flor dessa planta, e decidiu que, na noite em que o botão estava prestes a desabrochar, ela iria corajosamente até o quintal no horário marcado, munida de um relógio de pulso programado para apitar à meia-noite. Ela sentou-se próxima à arruda e aguardou o horário com os olhos bem abertos, direcionados ao botão, para não deixar o diabo encostar na planta, que era sua. Às 23:50 ela permanecia bem acordada, mas, às 23:56, caiu de repente em sono profundo. Acordou com o apito do relógio, às 00:01. O botão havia sumido.

Fotografia 6: Maria Altelina mostra a planta denominada “Mertiolate”, com função de curar feridas.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2017.

Uma das mudanças na forma de convivência com a natureza foi a forma de criação de animais. Seu Jonas me contou que, antes, os animais eram criados soltos, sem problemas de roubo. Eles retornavam à casa de seus donos quando anoitecia. Esta criação não criava problemas até o momento em que, com a venda das terras do hereu, a roça precisou migrar de terras mais distantes para os terrenos das próprias casas dos quilombolas. Com esta mudança, os animais soltos passaram a comer alimentos da plantação dos vizinhos, o que criou problemas de convivência. Foi necessário, assim, cercar os terrenos e prender os animais (o local em que os animais eram presos foi chamado de colônia). Seu Jonas nos conta esta história:

Ai chegou a época da colônia. Antes o pessoal criava os animais tudo solto. “Quem tiver seus animais é pra criar preso no cercado”. Antes as ovelhas andavam tudo solta, pelo Tabuleiro, antes não tinha ladrão. Povo pobre, humilde, os animais se misturavam, mas quando dava de tarde os animais tudo ia pro seu destino. As ovelhas eram soltas nas portas. Ai a roça era no quintal, antes a roça era longe. Ai se passou a produzir mais mandioca,

couve... A gente tinha muita bananeira aqui. Lá embaixo no terreno também tinha muita bananeira. Dia de sexta-feira, nós descia com o meu pai, e a gente cortava as bananas, trazia de lá, vinha praqui com os cavalos. Naquele tempo banana era caríssimo. A gente tinha banana prata, agora inventaram essa banana pacovan... hoje banana não tem preço. (...) Vendia coco, que tinha coco aqui. Na época da pitomba a gente vendia pitomba, na época da jaca a gente vendia jaca. Ai vendia a farinha que fazia, vendia o feijão, que tinha muito. Não tinha emprego, a gente vivia disso ai. (Excerto de entrevista de Jonas, 04/02/2018).

A venda das terras do hereu acabou acarretando uma mudança não prevista no modo de vida das populações que a utilizavam. Uma mudança que incentivou a reclusão, as cercas e os desentendimentos.

Os alimentos representam “sínteses ancestrais de técnicas, símbolos e significados”, que hoje co-existem com as práticas globalizadas de alimentação rápida, da comida pronta. Enquanto fizer sentido para a comunidade o costume ancestral da colheita e preparo dos alimentos, estas duas tradições, de origens distintas, podem sobreviver em comunhão. O que prejudica esta co-existência pacífica é o processo relatado por Cândido (2010) que, embora o autor não tenha usado o termo “colonialidade”, em nossa visão o inclui na sua análise dos parceiros do Rio Bonito, interior de São Paulo. Segundo ele, a eficácia de uma cultura pode ser avaliada pela sua relação orgânica com o meio e a reprodução satisfatória de um grupo social. A relação entre povos de diferentes culturas sob o viés da colonialidade (brancos/africanos/indígenas) estabeleceu uma relação de poder, geradora do que Gomes chama de uma não-existência (GOMES, 2017, p. 41).

O autor considera que “há produção de não-existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível” (GOMES, 2017, p. 41). Esta nova realidade, com novos elementos em relação à fase anterior, impõe uma noção de inferioridade. Este processo de não-existência e consequente invisibilidade pode ter sido a causa da dificuldade da antropóloga Leslye Bombonato Ursini em resgatar a origem de Tabuleiro em sua visita no período de Dezembro de 1997 a Março de 1998, que tinha a finalidade de firmar um laudo como comunidade remanescente quilombola pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

A superação desta condição se dá pelo empoderamento, palavra contextualizada por Berth (2018). A autora inicia sua argumentação com o conceito de poder de Hannah Arendt, que o pensa a partir da ação coletiva, e de Foucault com o conceito de biopoder, no qual o poder vai para além das instituições e torna-se também prática social (BERTH, 2018, p. 54). Esta concepção corrobora com a perspectiva de racismo estrutural, quando a forma de poder

racista entra nos corpos e modos de vida íntimo dos sujeitos. A Teoria do Empoderamento, inspirada na Teoria da Conscientização de Paulo Freire, possui o seguinte significado:

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade, estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, principalmente, um entendimento sobre a sua condição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de suas características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar e descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade. (BERTH, 2018, p. 54)

Vale ressaltar que a autoaceitação e autovalorização definidas não são noções apenas individuais, mas partem de ações coletivas organizadas, como de comunidades quilombolas que possuem associações autogeridas e outros instrumentos de elaboração e ação política. A Teoria do Empoderamento pressupõe a organização coletiva de grupos e a transformação social, assim como todo o debate crítico de Paulo Freire. O que, segundo Berth, a Teoria do Empoderamento adiciona ao debate de emancipação dos oprimidos é trazido pelo movimento feminista na década de 80:

Ainda que Paulo Freire passe por diversos autores, bem como o fato de suas reflexões serem decisivas para o desenvolvimento da teoria e da sua aplicação correta nos meios necessários, parte do movimento feminista da década de 80 o questionamento da abordagem e o direcionamento da teoria proposta pelo educador, a qual teria um limite ao não ter se atentado que o oprimido não é um conceito abstrato, porque é marcado por gênero, raça, sexualidade e outras identidades. (BERTH, 2018, p. 280)

Partir da realidade significa, portanto, compreender as semelhanças e diferenças que marcam os grupos no seu fazer e pensar cotidianos. A produção da farinha de mandioca é uma atividade produtiva fonte de conhecimentos/saberes como a noção de coletividade, mostrando a ancestralidade e a autonomia em re-criar e re-viver. É um momento em que predomina a solidariedade e a alegria.

3 A MANDIOCADA

A prática do plantio de mandioca e produção da farinha azeda e doce constrói uma importante dimensão do modo de vida dos quilombolas de TN e Sapé. A Mandiocada é o nome dado a esta atividade a partir da sua colheita, passando em seguida pelos processos de raspar, ralar, descansar no paiol, prensar, peneirar, cozinhar, peneirar novamente e armazenar o produto pronto para o consumo. Nesta dinâmica há o movimento de permanência de saberes no grupo e construção de novos saberes, tendo como forma de transmissão a oralidade, a própria prática produtiva em suas etapas, a interação, a música. Por isso a Mandiocada consiste em uma prática, além de produtiva, pedagógica, que se contrapõe ao modelo colonizador de educação.

A tentativa de dominação colonialista contra os africanos que vieram ao Brasil e dos afro-brasileiros jamais conseguiu sufocar por inteiro a memória que trazia a ancestralidade e a criação cultural. Esta criação era possibilitada, entre outros instrumentos, como a religiosidade, pelo “ludismo festivo que se esquia às finalidades produtivas do mundo dos senhores”. (SODRÉ, 2002, p. 134).

Em nossas primeiras visitas já percebemos as inúmeras casas de farinha localizadas ao lado ou nos fundos das casas nas duas comunidades. Estes espaços são construções de madeira onde parte dos instrumentos necessários à produção da farinha ficam armazenados.

Fotografia 7: Casa de farinha sendo usada para a raspagem da mandioca



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2017.

Quase todas as famílias possuem casa de farinha e se dedicam uma vez ao ano a esta atividade. As famílias que não produzem mandioca são aquelas que não têm mais terra para plantar, pois as que possuíam foram vendidas a vizinhos. No caso de Sapé, porém, mesmo entre estas pessoas há a possibilidade de utilizar as terras cedidas pela Usina Paísa a uma das associações quilombolas. Esta negociação ocorreu há cerca de 25 anos entre o antigo presidente da associação e a usina, que não utilizavam as terras por não as considerar lucrativas, já que seria necessário um projeto de irrigação.

A quantidade da produção também pode variar, a partir da capacidade de cada família, medida pelo tamanho de cada propriedade ou pelas possibilidades de escoar o produto, neste momento visto como mercadoria. Uma informação recebida por todos com quem conversamos foi que a quantidade de farinha diminuiu com o passar dos anos por não haver mercado para ser vendida. O produto vai para mercearias de Penedo ou Igreja Nova, mas não há uma estimativa de quanto será vendido cada ano, o que transforma esta prática passível de prejuízo e nos leva a pensar porque, mesmo assim, os quilombolas em sua grande maioria permanecem produzindo o alimento, mesmo que em menor quantidade de tempos passados.

Seu Jonas nos descreve todo o processo de plantio e colheita da mandioca:

Mandioca era assim, 1 ano e 6 meses [*entre o plantio e a colheita*]. Vamo supor, eu fiz o plantio agora em Maio, eu fiz o plantio naquelas épocas, chovia, tinha trovoadas, era diferente de hoje, né? Ai a gente fazia a roça, plantava no mês de Março, Março-Abril-Maio-Junho-Julho-Agosto-Setembro, ai em Outubro se a gente quisesse arrancar essa mandioca arrancava nova, mandioca especial. Agora quando chegasse 1 ano, 1 ano e meio, ai ela tava que pegava o outro inverno, a mandioca tem que pegar 2 invernos. A gente planta nesse inverno, ela se forma, ela se cria, como tá ali, ai ela vai passar o verão, vai pegar outro inverno, quando pegar outro inverno é que ela vai crescer, vai ficar o dobro disso ai. Ai quando chega o mês de Maio, tá o tempo de chuva, ai ela não presta pra arrancar porque foi o mês que plantou. Ai Setembro, Outubro, Novembro, é batata, pode arrancar que ela tá madura, tá em todo rendimento.

LAIS – Então em Maio o senhor vai plantar em alguns locais da sua propriedade, ai vai deixar lá 1 ano e meio. No ano seguinte, no mês de Maio, o senhor vai plantar em outra propriedade.

JONAS – Isso.

LAIS – Então o senhor vai fazer a Mandiocada todo ano, mas com a mandioca de períodos diferentes...

JONAS – Diferentes, diferentes. Por exemplo, eu trabalho aqui, na Maiada. Quando for agora no mês de Maio eu vou fazer outra roça. Ai eu tirei a semente daqui dessa, carreguei e plantei lá. Ai quando for no mês de Setembro, Outubro ou Novembro eu arranco essa daqui. Ai lá já tá bonita. Quando chega no outro inverno que eu vou plantar aqui, eu já vou lá, tiro as de lá e vou plantar aqui. É assim [*sorriso*]. Em terreno irrigado é diferente, você vai plantar mais a mandioca, macaxeira, você arranca a mandioca com oito meses, nove meses, a macaxeira né. Não tá muito... mas tá fina a

macaxeira, mas é irrigada. Ela tá boa, cozinha bem. oito meses em terreno de brejo, também podia ser. A gente trabalhava no brejo a macaxeira, em oito meses arrancava a macaxeira de primeira qualidade. Só que no lugar de brejo, quando dá o inverno a gente tem que tirar antes, porque senão ela apodrece. É muita água né, ela não aguenta a pressão. (Excerto de entrevista de Jonas, 04/02/2018)

Ele fala de uma mudança significativa no clima da região. Há cerca de quarenta anos o clima no mês de Maio era de muitas chuvas fortes, propício para o desenvolvimento inicial do tubérculo. Em oito meses é possível fazer a sua colheita, porém, a mandioca, embora “especial”, nas palavras de Jonas, está ainda muito pequena, o que acaba acarretando em prejuízo por produzir menos farinha. Ao passar por dois invernos se desenvolvendo, em cerca de um ano e meio, o tubérculo está grande o suficiente para a produção de mais quantidade do alimento.

Fotografia 8 - Plantio de Mandioca em Tabuleiro dos Negros



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2017.

Seu Jonas, com uma sabedoria própria da oralidade, em que o aprendizado se dá por meio da observação, experiência e escuta, explica a impossibilidade da colheita no mês de Maio não por ser um mês de chuvas, hipótese que poderia facilmente ser acolhida pela ciência, mas por este ser o mês em que a mandioca foi plantada no ano anterior. Há nesta explicação um diálogo entre o sujeito e a própria planta, aqui dotada de uma certa vontade pois, por alguma razão, ela não poderia ser arrancada no mesmo mês em que foi plantada. Logo em seguida, ele nos mostra profundo conhecimento não só do plantio como do

desenvolvimento do futuro alimento em determinados espaços a partir da presença de mais ou menos água no terreno. Nesta citação que segue, o griô evidencia a forma de aprendizado pela cultura da oralidade, a partir da observação e experiência:

LAIS – Quem ensinou isso para o senhor?

JONAS – Foi o dia a dia da agricultura.

LAIS – Que foi passado pelo seu pai?

JONAS – A gente convivendo com ele, que todo mês (...) a terra. Às vezes eu chego assim, temporal de chuva, um outro dia eu fui pra igreja ali, aí as meninas: “Tá, cadê o inverno? O inverno já foi embora já”. Aí eu disse “Não, o inverno não foi embora não”. Aí eu sai fora assim né, aí numa parte mais escura eu disse “Olhe, nós vamos ter um temporal de chuva que você nem vai pensar. O sinal tá de chuva e muita chuva”. “Como é a história, num verão desse?” (...). Demorou poucos dias rapaz, a chuva caiu, e caiu e caiu mesmo. Aí ele disse “Olhe, eu conversei com a minha esposa ela disse ‘olhe, é o povo mais velho, é tudo a experiência nas coisas’”. Olhe, a gente olha pro céu, tem um sinal no céu que diz se é chuva ou sol. (riso) (...) Já foi a experiência do pessoal mais velho que passaram pra mim. (Excerto entrevista de Jonas, 04/02/2018)

Dona Regina, ao ser questionada sobre a origem da Mandiocada, nos deu como resposta: *“Ah, pelo amor de Deus, quando eu era criança a Mandiocada era a coisa mais linda, não era? Você se lembra quando o povo tocava? Era muito bonito”*. A música e a dança são formas de dar novas configurações ao tempo e ao espaço. A dança traz uma outra forma de lidar também com o corpo, neste momento livre da definição fechada, mas manifestando-se com autonomia. As danças não são fechadas, possuem uma estrutura - no sentido dado por Machado e Araújo (2015), de estrutura que comporta a dinâmica -, mas acolhem a livre iniciativa do corpo que dança, ou seja, o improviso.

Por meio do ritmo, o controle linear do tempo é quebrado, e mensagens podem ser passadas por meio da palavra cantada, também instrumento da oralidade.

A dança gera espaço próprio, abolindo provisoriamente as diferenças com o tempo, porque não é algo especializado, mas espacializante, ou seja, ávido e aberto à apropriação do mundo, ampliador da presença humana, desestruturador do espaço/tempo necessariamente instituído pelo grupo como contenção do livre movimento das forças. (SODRÉ, 2002, p. 134)

Para os africanos de cultura de tradição oral, a dança é expressão da força vital e transmite um saber incomunicável de outra forma:

O saber transmitido pela dança tem tanto a ver com a repetição ritmada de uma memória mítica fundamental para o grupo (por propiciar uma “intuição de mundo”) quanto com ensinamentos presentes relativos, por exemplo, a oposição do corpo em face de momentos cruciais, como os de proteção à saúde, terapia, júbilo,

cultuação, guerra (na África tradicional, o guerreiro dançava no campo de batalha). (SODRÉ, 2002, p. 137-138)

Nos espaços de diáspora, como a América, a dança, que também pode ser considerada como *jogo*, comunica:

Uma ideia de separação, que explicita a singularidade do lugar do jogo; b) indicações quanto ao conteúdo da atividade que ali se desenrola; c) instruções quanto ao tipo de relações que se deve manter com as pessoas que não entram no jogo. (SODRÉ, 2002, p. 139)

Num contexto de opressão, a dança e música “é capaz de suscitar comunhão e júbilo coletivos, que geram sentimentos de triunfo e dignidade para o oprimido”. (SODRÉ, 2002, p. 140). Na Mandiocada, os pequenos momentos de dança, cheios de movimento dos quadris e pés, foram efetuados apenas pelos quilombolas do Alecrim, enquanto os(as) companheiros(as) de trabalho assistiam, rindo, alguns com expressões de desaprovação. Ouvi de algumas pessoas que queriam me mostrar esta forma de dança, pois ali era realmente um quilombo. Ou seja, a dança expressiva que movimenta quadris e pés era feita pelos antigos. No mesmo espaço, porém, as expressões de vergonha estavam presentes em alguns dos próprios quilombolas. Seria vergonha da própria história? Somé, autora que fala da cultura do seu povo dagara, localizado em Burkina Faso, relaciona a vergonha em movimentar os quadris à opressão sexual da cultura ocidental.

Antes de vir aos Estados Unidos, eu achava que todo mundo sabia dançar. Quando as pessoas me pediram para ensinar passos de dança, fiquei surpresa. pediram-me para ensinar alguns adolescentes como dançar. Quando os instruí a mover seus quadris de um certo jeito, eles resistiram. Acharam que era “sujo”. Do ponto de vista africano, não havia nada de errado naquilo. É uma forma de mover energia sexual, de incorporar a própria sexualidade e também de desbloquear energias sexuais reprimidas. Mais tarde, descobri que mexer os quadris era considerado muito provocativo neste país, e que uma pessoa que fazia esse tipo de coisa deveria ter vergonha. (SOMÉ, 2007, p. 103)

A educação cristã, ao defender a dualidade corpo/alma, com predominância da alma (o não-corpo, também ligada à razão) sobre o corpo (ligado à natureza, ao que poderia ser controlado) (QUIJANO, 2000), reprimiu as manifestações corporais e da sexualidade como algo vergonhoso, que deveria ser escondido. A sexualidade, ao não ser abertamente discutida, torna-se mistério. No pensamento dos povos dagara, a sexualidade é vista como sagrada e faz parte do corpo e do espírito. Não há dualidade entre essas duas dimensões. A “vergonha, insegurança e baixa auto-estima” seriam resultado de uma concepção distorcida de

sexualidade. A supressão desses sentimentos poderia ser feita pela educação ainda na infância sobre a intimidade. Presenciei, portanto, a presença conflituosa de duas culturas na Mandiocada: a de uma ancestralidade africana e de ancestralidade europeia, caracterizada pela moral cristã.

Apesar deste e de outros conflitos, em meio ao trabalho duro, às conversas e fofocas, à música e bebida, surge o compartilhamento. Como todas as etapas são coletivas e parte delas – colheita, raspagem e ralagem - precisam de um número de mãos para o trabalho maior do que o comportado por uma família, assim como uma quantidade significativa de carroças para transporte da matéria-prima, a solidariedade entre vizinhos para estas realizações é uma necessidade.

Presenciamos e participamos de algumas etapas da Mandiocada em diferentes famílias. Na casa de seu Miguel e dona Eulália, quilombolas do Sapé, participamos da raspagem (ou rapagem) iniciada às oito da manhã de um dia nublado de quarta-feira no mês de Outubro. Esta etapa terminou por volta das quatro da tarde para logo em seguida a mandioca sem casca ser ralada em um motor movido a vapor. Todo o dia de trabalho terminou por volta das dezessete horas. No primeiro momento, cerca de sessenta pessoas, maioria mulheres de todas as gerações, munidas de facas utilizadas apenas para este fim, se distribuíam em pequenos grupos tendo a frente uma quantidade do vegetal que era abastecido pelas (os) donas (os) da casa em carros de mão, conforme ia diminuindo.

Fotografia 9 - Etapa da raspagem da mandioca



A mandioca raspada ia sendo recolhida em cestas por estas(es) ou pelas crianças, para serem depositadas em cima de uma lona no chão. Quando terminada a etapa de raspagem, os homens as transportam para a máquina de ralagem, enquanto as mulheres e as crianças limpam a casa de farinha e o terreiro das cascas, recolhem as cadeiras e organizam o espaço. A ralagem exige bem menos pessoas para realizar-se. Um grupo recolhe as mandiocas da lona em cestas transportadas para perto do motor, podendo ser homens, mulheres ou crianças, cerca de dois homens se responsabilizam por abastecer o motor de água e mais dois jogam o produto das cestas para o motor.

Fotografia 10: Ralagem em motor e mandioca ralada sendo depositada no paiol.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2017.

Quando uma pessoa é ajudada, ela fica “devendo um dia” à outra. As presenças são anotadas por cada família em um caderno pessoal. As outras etapas são mais flexíveis. O empréstimo de utensílios como carro de mão não são registrados, ficam na própria memória dos que participam. Já o motor de ralagem é alugado por seu Miguel em todo Sapé e parte do Tabuleiro dos Negros. Também não constatamos alguma forma de registro escrito dos que ajudaram entre os homens que participam da retirada da mandioca no campo.

Ao estudar sociedades de tradição oral, Bã comenta que a palavra falada de alguém é vista como inexorável, talvez mais do que a palavra escrita em nossa sociedade, pois

Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. (Bã, 2010, p. 168)

Não podemos nos referir a TN e Sapé como comunidades estritamente de tradição oral porque o que são hoje é resultado movente de diversas matrizes culturais, nas quais a tradição escrita também está presente. Há, porém, uma certa influência opressora nesta presença. Em primeiro lugar, por ser mais recente, considerando que poucos são os mais velhos que sabem ler e escrever. Apesar de aulas de letramento já existirem há muito dentro da comunidade, sejam em salas de aula ou na sala de estar de mulheres quilombolas que se dispõem a ensinar crianças, a lida cotidiana do trabalho impediu que a maioria dos que hoje são idosos ultrapassem a escrita do próprio nome e a leitura de algumas passagens bíblicas. A tradição oral, por outro lado, está presente no cotidiano das comunidades como parte de quem são e do que fazem.

Esta realidade já foi pensada por Fanon, que afirma que o sentimento de inferioridade do negro surge na aniquilação de sua cultura, com “o sepultamento de sua originalidade cultural”. (FANON, 2008, p. 34).

Não consideramos a tradição escrita apenas com influência opressora. Esta interpretação, além de inútil, visto que sua ausência só seria possível em comunidades completamente isoladas, seria apressada, pois é necessário, para os povos que sofreram um processo de exclusão social que nos referimos, apropriar-se desse saber para poder transitar em um mundo que os oprime, e agir sobre ele. Não podemos, porém, desconsiderar que, apropriar-se da “linguagem da nação civilizadora” (FANON, 2008, p. 34) faz parte de um processo que inclui o sentimento de inferioridade e a baixa auto-estima, impostos pela violência da desvalorização cultural por parte dos colonizadores.

3.1 As crianças

A Mandiocada de dona Luzinete e seu Daniel ocorreu em um dia de semana em que a escola local de ensino fundamental terminava um pouco mais cedo para sua organização interna. Desta forma, no início do trabalho percebemos apenas a presença de crianças que aparentemente tinham menos de seis anos e as maiores que estudavam no período da tarde.

Estavam acompanhando suas mães ou avós ou substituindo-as, no caso das adolescentes. No final da manhã as crianças mais velhas e adolescentes, alguns ainda com o uniforme escolar, juntaram-se aos parentes e vizinhos.

As crianças não são excluídas de nenhuma atividade, mas não tem as mesmas responsabilidades dos adultos. Entre as menores, observamo-las ajudar a recolher as cascas em cestas, distribuir a água ou lanche entre as (os) que trabalham ou ainda raspar a mandioca, mas não todo o tempo. A sua mão-de-obra estava presente sempre em caráter de auxílio e nunca em atividade contínua. A própria forma de trabalhar, assim, adquire um caráter de brincadeira, podendo ser abandonada quando a criança se cansar. Elas mesmas, em outros momentos, poderiam ficar ao lado de suas mães ou avós apenas observando-as, ou brincavam de correr com as outras ao redor.

Fotografia 11: A criança está presente em todos os processos



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2017.

Os saberes aqui são passados a elas pela vivência corporal, em que os olhos, ouvidos e corpo completo vivenciam experiências e as crianças reproduzem da sua maneira. Atentamos para um momento em que, ao final da raspagem e ralagem da mandioca, quando o dia termina, Luzinete e Daniel começam a cantar e dançar, junto com os filhos. Não foi uma roda de samba, mas momentos de dança entrecortados por risadas das pessoas que observavam ao redor, no caso dos homens, já mais alegres pela cachaça. Uma das crianças que pararam de brincar de correr entre si para observar o canto e dança dos adultos tinha um semblante de

seriedade e concentração. Ao ver que os homens ao redor riam da dança, indicando que a forma de dançar não é comum, imediatamente começou a rir também. Importante também observar a atração que o canto e dança provocou nos pequenos e pequenas: sempre que os mestres Luzinete e Daniel começavam, elas se aglutinavam ao redor, e repetiam alguns versos depois entre elas.

Não escutamos nenhuma palavra de proibição às crianças. Elas portavam facas quando queriam, assim como o carro de mão ou outros instrumentos pesados, e não presenciamos nenhuma sofrer algum acidente. Escutamos que já aconteceram acidentes como uma pequena de nove anos ter se cortado com a faca de raspagem, mas a forma dos adultos lidarem com o acontecimento foi de cuidar do machucado, mas com a noção de que, quando sarar, ela voltará a praticar o ofício, dessa vez pensando no que a fez se cortar para evitar outro acidente. Algumas tarefas eram disputadas por elas, como a de recolhimento das cascas com uma vassoura para folhas. Todos os instrumentos utilizados por elas eram os mesmos dos adultos, exceto algumas facas, que poderiam ser menores, de acordo com a faixa etária da pessoa. Elas não levaram brinquedos para o momento.

Benjamin problematiza a noção de que a criança deve ser criada em um mundo isolado. O brinquedo pode ser, para seu olhar atento e sério, os objetos cotidianos:

Trata-se do preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas. (...) Desde o Iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. (...) É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo das coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2007, p. 58).

O curta-metragem *A Invenção da Infância* (2000) nos ajuda a compreender que, na Europa, a visão de que uma certa faixa-etária deve definir um tratamento diferenciado aos pequenos inicia-se na Modernidade. No Brasil, a infância não é concebida igualmente por todas as classes sociais. A necessidade de sobrevivência levou muitas crianças a trabalharem no mesmo ritmo dos adultos e as crianças de classe média e alta, em sua grande maioria brancas, são criadas sem vender sua força de trabalho, porém, são treinadas para seguir o

ritmo de vida e a visão de mundo colonizadora. Maria Altelina lembrou que chorava quando era obrigada pela mãe a desbarbar camarão, prática exercida em outro quilombo próximo à Tabuleiro dos Negros, mas do lado de Sergipe, chamado Brejão dos Negros. Ela também comentou que não tinha energia pra estudar depois de um dia cansativo de trabalho. Jonas também nos conta que, quando pequeno, a prioridade era ajudar no sustento da casa:

Eu gostava tanto de estudar, que eu nem sei. Era pra eu ser adivinhão. Mas eu fui preso [*à terra*], meu pai era pobre, tinha que trabalhar, trabalhar, trabalhar. Ai me botaram numa escola que a professora era mais burra que os alunos. (Excerto de entrevista de Jonas, 04/02/2018)

O advento do Bolsa-Família³⁰ pode ter trazido transformações e talvez um resgate às formas de criação que respeitem o ritmo infantil diferenciado. Em compensação, uma escola dentro de um quilombo que não se baseie nos conhecimentos da comunidade pode afastar ainda mais os jovens desses saberes. Com ou sem bolsa família, o aprendizado da lógica capitalista e não de matriz africana podem se perpetuar.

Fotografia 12: criança recolhe as cascas de mandioca com a vassoura de folhas (rastelo)



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2017.

³⁰ Programa do Governo Federal criado em 2003 para transferência de renda à famílias de baixa renda, com o intuito de incentivar a permanência das crianças destas famílias na escola.

Com isso concluímos que não há na prática da Mandiocada um espaço infantil e um espaço adulto. As crianças incorporam-se à produção real, contribuindo com sua força de trabalho dentro de sua especificidade de vivência no tempo e espaço, tornando-se, assim, também educadoras e portadoras de saber (FERREIRA, 2014, p. 65).

Porém, em algumas famílias a sua palavra não é ouvida. Entre os mais velhos como seu Miguel, as crianças não devem interromper conversas dos adultos. Na conversa com ele e dona Luzinete, nos recordamos das lembranças contadas por dona Salete sobre a criação que teve em sua casa:

SALETE – (...) mas a criação era assim muito rígida. A criação dos negros. Meu pai era muito rígido. Era daquele pai carrasco mesmo. E ele ainda era dos mais novos.

LAIS – Não deixava sair...

SALETE – Não, não.

LAIS – A senhora teve irmão?

SALETE – Nós somos 6. Todas as 6 mulher.

LAIS – Eita. Ai o pai era ciumento.

SALETE – Meu Deus do céu. Tem um que eu acho que não era nem filho dele que ele nunca fez filho homem com a minha mãe. Tinha um que ele arranhou lá pra banda da Penedo, diziam que era filho dele, não sei se é. Mas era muito ruim. Meu Deus do céu, eu namorava... era meu namorado ali e eu aqui. (*risada*). Ficava um olhando pro outro assim, eu digo Meu Deus do céu...

LAIS – Esse negócio não vai dar certo não. (*risada*)

SALETE – É melhor casar logo pra ver se a gente tem algum descanso.

LAIS – Pelo menos se beijasse, né?

SALETE – Não, mas não tinha esse negócio não, quem era doida? Se beijasse já perdia a honra, e naquele tempo a moça tinha que ser, quantas filhas que casou e não voltou da casa já do marido. “Não, não era virgem não”. (Excerto de entrevista de Salete, 68 anos, 21/11/2017)

Embora não tenhamos presenciado nenhum parente bater em alguma criança, o relato de Altelina nos mostra a naturalidade desta prática:

ALTELINA – Falavam. Que a família tem que se educar, que tem que se criar um filho com educação, a gente não bate para arrebentar, que todo mundo pode muito bem ficar sabendo. Ai uma mãe que criar um filho sem bater não é certo. Não educar ele não é certo. “Ah, por que bate naquele menino?”. Pé de galinha não mata pinto. Isso ai eu vi a minha mãe e a minha avó dizer: “Pé de galinha não mata pinto”. Uma galinha tem 10, 12 pintos, ela pisa em riba dum, ela mata? E como um tapa numa mãe num menino mata? Mata não. E você criar um menino, ter um menino, porque ele faz uma reinaçãozinha, você não vai bater pra arrebentar, mas você pega um cipozinho, chinela não. Menino que apanha de chinela, todo ele é safado. Que a chinela é no pé de um e no pé de outro. Bate com um cipozinho verde, dá umas lapadas nele, que madeira do mato não é santo, mas ela obra milagre. Madeira do mato ela não é santo, meu padinho Damião dizia pra gente: “Minha filha, madeira do mato ela não é santo, mas ela obra milagre”.

Porque eu vi uma mulher chegar nos pés do meu padrinho Damião ali no coqueiro. A gente ia pescar, mas como o padre Damião estava celebrando a missa a gente foi assistir logo à missa, pra poder ir pescar. Ai chegou uma mulher chorando, se acabando, ai meu padrinho, já tinha terminado a missa, ele fez assim com ela (*gesto de chamar com as mãos*), chamou ela e prontou “minha filha, o que é?”. “O meu filho, que eu não posso com ele. Um menino com 8 anos”. Oito anos! E ela não podia com ele. “Minha filha, quantos anos esse seu filho tem?”, “Oito anos, e eu não posso com ele”. “E por quê?”. E ai ela foi contar a história, as estripulias que o filho fazia, e ele não obedecia, e ela brigava e ele ateimava e não sei o quê”. “Corte uma varinha, da grossura de um dedo, verde, que ele aguenta, ou mais grossa que um dedo. Desça no lombo dele. Que pé de galinha, minha filha, não mata pinto. E madeira do mato ela não é santo, mas obra milagre”. Quando ela chegou em casa, que falou com ele, que ele estourou-se pra riba dela, bateu de mão, cortou um cipó bom, deu-lhe uma pisa... graças a Deus. Ela disse que deu 2 pisas porque quis dar. Ela chegou no “sede” (*não entendi muito bem a palavra*) do meu padrinho Damião dizendo: “Meu padrinho, madeira do mato ela não é santo não, meu padrinho, mas ela obra milagre”.

LAIS – E por que não a mão, pro tapa?

ALTELINA – Menino que apanha de mão, você tá batendo no menino de mão, você tá batendo e apanhando, né não?

LAIS – Ah, é verdade. Chinelo, é porque todo mundo tem chinelo...

ALTELINA – Todo mundo anda com ela no pé, o menino fica sem-vergonha. Bater de mão, pra quê? Cipó verde. Cipó seco, verde. Puxou aqui, quebrou o cipozinho, puxou assim, chegou... tome no lombo.

LAIS – O menino ficou bom.

ALTELINA – Ficou bom. (Excerto de entrevista de Altelina, 75 anos, 05/02/2018)

Importante ressaltarmos a estrutura literária de tradição oral que Altelina utiliza em sua explanação. As frases “pé de galinha não mata pinto” e “madeira do mato ela não é santo não, meu padrinho, mas ela obra milagre” são o que Vansina chama de “fórmula”: “um rótulo que frequentemente inclui provérbios, charadas, orações, genealogias, isto é, tudo o que é decorado, mas que não está sujeito a regras de composição” (VANSINA, 2010, p. 143). Nela, a tradição repassada é não apenas a mensagem, mas a forma desta mensagem, sua cadência e palavras escolhidas, em ambos os casos fazendo referência à natureza.

Durante a raspagem da mandioca, um acontecimento nos chamou a atenção. Uma menina, de cerca de seis anos, se mostrou interessada pela função de fotografar do meu celular, que foi o instrumento que utilizei para registrar a maioria das imagens registradas na minha vivência nas comunidades. Eu tomei a iniciativa de ensiná-la a fotografar, mostrando as etapas de centralizar a imagem, não colocar o dedo na câmera, etc., etapas que seriam rapidamente absorvidas por ela se não fossem as mãos pequenas que não seguravam com firmeza o aparelho. A partir de então, a todo momento ela queria fotografar. Enquanto eu

raspava a mandioca, ela esperava impacientemente eu terminar – “Avia!³¹” –, para que ela pudesse fotografar, já que precisava de mim para auxiliar a segurar o celular. Propus que ela fotografasse o que quisesse, mas ela queria tirar foto de mim ou de outra mulher que estava ao meu lado e recebia com um olhar carinhoso a sua investida, interrompendo o trabalho e fazendo pose pacientemente.

Tentei encorajá-la a tirar foto de outras coisas ou pessoas, mas ela se mostrou muito tímida ao fazê-lo. Fiquei a me perguntar por que a sua desenvoltura arrefecia sempre que eu propunha que ela alargasse a sua opção de registros. Foi aí que percebi olhares de reprovação a ela quando tentava fotografar. As razões para esta desaprovação poderia ser por ela atrapalhar o serviço da raspagem, por estar na mão com um objeto de outra pessoa ou pela timidez comum provocada pelo fato de sermos fotografados. Mas o que esta apreensão dela significa como um momento de aprendizado? Intentamos responder estas questões pela presença, na produção da farinha de mandioca, de uma lógica de trabalho, adquirida posteriormente, que é intolerante a outras ações (“distrações”) que não se referem à produção.

Ao ser incorporada no regime de trabalho, a lógica capitalista retira dos momentos de produção a sua característica prazerosa, pois o tempo presente é vivido não como meio, mas como fim. A lei do valor de troca da economia política clássica desconhece os sujeitos que trabalham, abstraindo deles apenas o tempo de trabalho que oferece a mais-valia. Os objetos criados pela transformação da natureza também são abstraídos do seu valor de uso para o seu valor de troca, assemelhando-se a outras mercadorias. O fato de que parte da própria mandioca produzida não é comercializada já mostra a ancestralidade presente nas duas comunidades quilombolas. Claro que a necessidade de comércio é condição para sobrevivência, e faz parte do papel do Estado oferecer subsídios para escoar a produção pois, no contexto atual, a comercialização da produção quilombola é política de valorização e empoderamento dos grupos de matriz africana. Mesmo assim, é evidente o caráter subversivo da lógica capitalista na Mandiocada, ainda presente apesar de toda a ofensiva da cultura colonizada.

3.2 A alegria inerente à ancestralidade africana

Chama a atenção os quilombolas de TN e Sapé enfatizarem o momento da Mandiocada muito mais pelo seu aspecto de diversão e alegria do que pelo seu aspecto de

³¹ Expressão local que significa “Anda!”.

esforço físico exaustivo: a atividade coletiva, por mais cansativa que seja, gera conforto aos envolvidos. Em especial no passado. Salete nos conta animada:

SALETE – A festa era antigamente. Meu pai matava um garrote, um porco, peru, galinha, ele matava e passava um dia... eu ficava rouca de cantar. Porque eu gosto de cantar em farinhada. Cabou-se, tá se esquecendo tudo. A comida... que era uma panela de feijão desse tamanho...

MIRELLY – Era muito bom.

SALETE – ... com pé de boi, pé de porco, fato de boi, tudo tudo tinha. Carne de porco, aquelas frigideirona de barro, de carne de porco, carne de galinha. Agora tá acabando, é um lanche (*risadas*).

MIRELLY – (*rindo*) Agora é bolo, refrigerante...

SALETE – Refrigerante com cachorro quente. A pessoa se lasca o dia todo trabalhando, de manhã de tarde... pelo amor de Deus.

MIRELLY – (*rindo*) Era muito bom. Era muito gostosa a comida.

SALETE – Oxe, era bom demais. A Ana... avemaria, já gosta quando tem uma farinhada. O povo lá de baixo, a sogra da minha menina... ainda é, ainda tem feijoada, é da pesada mesmo. E ela ainda vai ter uma, eu vou saber quando é (...). Eu cantei tanto na farinhada:

*penera ô, penera ô,
penera peneradeira,
penera ô.*

Se eu me casasse com um velho (penera ô)

Eu morria de sorrir (penera ô)

“Cavia” cama bem alta (penera ô)

Para o velho não subir (penera ô)

E a gente cantava tanto, e tomava vinho, quem tomava vinho era vinho, quem tomava cachaça era cachaça, e ia até de noite às vezes virava o dia....

LAIS – Quais eram os instrumentos? Tinha instrumento que acompanhava ou era só a voz?

SALETE – Não, elas batem num coco no final, tem umas que dançam o coco. Batendo numa tábua, no tamborete [*fazendo o som da batida*]. (Excerto de entrevista de Salete, 68 anos, 21/11/2017)

A visão deste momento como sendo de alegria possui ênfase nas falas quando referem-se às antigas Mandiocadas, quanto os processos era acompanhados por uma feijoada completa, muita bebida feita artesanalmente pelos próprios quilombolas³², e os momentos de celebração com cantos e danças. Apesar da predominância do saudosismo, o momento em que dona Salete diz que ainda havia uma Mandiocada “da pesada” naquele mesmo ano, ou seja, parecida em alegria com as Mandiocadas antigas, mostra que a alegria da prática coletiva

³² Das falas que retratavam o sentimento melancólico de perdas, produtos foram se perdendo: o mel de urucu, não mais encontrado desde o fim da mata nativa das terras do hereu, o vinho de banana, o vinho de jurubeba. Havia também, no passado, produção de lambedor de jurubeba para ser vendido em Penedo, onde pessoas como dona Helena iam a pé para vender (cerca de 17 Km). É sabido que o tempo leva saberes, mas o processo de re-existir constrói outros.

continua no momento presente, embora tenha diminuído. A fala de Mirelly, de 23 anos, comentando que antigamente a Mandiocada era muito boa, também mostra esta permanência na atualidade: Mirelly não fala de um tempo dos pais ou avós de dona Amélia, mas de cerca de 10 anos atrás.

Este caráter positivo não é percebido quando as pessoas falam de outras práticas produtivas, como a produção de arroz em regime de meia³³, e o emprego nas usinas de cana-de-açúcar. Ao perguntar se na produção do arroz havia cantos e danças, seu Daniel me responde que “não, tinha não”. Dessas duas atividades, algumas pessoas falaram de terem adquirido problemas de saúde, como dor nas articulações, inchaço nas pernas e até contaminação por veneno usado na terra da cana-de-açúcar sem que a trabalhadora tenha sido avisada e sem esta portar qualquer equipamento de segurança. A Mandiocada, portanto, ao contrário do arroz e da cana-de-açúcar, se apresenta também como um momento de celebração do trabalho e reforço da coesão do grupo. Estas duas dimensões não podem ser separadas.

Antônio comenta sobre o caráter coletivo da Mandiocada:

ANTÔNIO – E sempre em conjunto. O cultivo da mandioca foi sempre em conjunto, até mesmo no plantio. Muita gente hoje vai plantar, aí vem um grupo de pessoas, às vezes vai cultivar e leva um grupo de pessoas, na preparação é grupo de pessoas. Quando se fala mandioca, a maioria do trabalho até hoje se faz em conjunto. Até no plantio.

REGINA – Até pra torrar a farinha ainda tão em grupo. Se precisa.

ANTÔNIO – Muitas lavouras às vezes se trabalha em família, mas de fato a mandioca sempre foi trabalhada em conjunto. Até no seu plantio. (Excerto de entrevista de Antônio, 42 anos, 15/04/2018)

Ao falar das festas em diferentes comunidades de tradição oral pelo mundo, como na ilha polinésia de Tikopia e a cerimônia totêmica dos Arunta, povos da Austrália, Eliade (2008) definiu o *Tempo festivo* como aquele em que, através de rituais, compreendidos como ações de intencionalidade religiosa, um grupo revive o *Tempo de origem*, no qual vivem seus deuses ou os seus antepassados. Considerando a presença constante dos mais velhos nas falas dos quilombolas ao referirem-se a Mandiocada, e o regresso a um passado em que “era bom demais”, em que se cantava e se divertia, há na Mandiocada elementos de um ritual de celebração aos antigos, os antepassados, matriz identitária do grupo. O *Tempo de origem* aqui

³³ O regime de meia é um sistema de produção em que o item cultivado é dividido entre os(as) trabalhadores(as) e os proprietários das terras em que ele está sendo produzido. Geralmente metade da produção fica com o trabalhador e a outra metade com o fazendeiro. Se, porém, o fazendeiro também oferecer máquinas ou instrumentos de trabalho, a divisão pode ser desigual, ficando apenas para o trabalhador um terço da produção.

é o dos mais velhos, pais e avós daqueles que agora repetem esta atividade. Há, assim, dentro das duas comunidades quilombolas, as celebrações religiosas católicas e evangélicas, em que são celebrados os deuses cristãos, e a celebração onde são lembrados os Antepassados.

A colonialidade procurou apagar os vestígios da ancestralidade africana, mas esta se fez no cotidiano, pelas mãos dos que sobreviveram e viveram fumando cachimbo, sambando, com alegria.

A alegria a qual nos referimos não se assemelha ao sentido do senso-comum, de diversão descompromissada. A alegria tem o sentido de, a partir do instrumento festivo, afirmar-se, dando novos sentidos à realidade:

É, de fato, o sentimento formado por uma intuição imediata do mundo, em que se experimenta a força do presente (...) e se entra em comunhão com o real. Para experimentá-lo, não se requer nenhuma racionalização, apenas a capacidade de sentir. (SODRÉ, 2002, p. 164)

A alegria, portanto, é o sentimento do empoderamento, em que o sujeito sente-se autônomo para agir sobre a realidade, e só com este sentimento é possível lutar contra uma opressão. É também, assim, força vital.

4 ANCESTRALIDADE QUE SE MOVE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro intento desta pesquisa foi compreender o processo de transmissão de saberes tradicionais através de práticas educativas não-escolares presentes no cotidiano das comunidades quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé, esta última inserida no decorrer da minha presença no campo. A partir da execução dos primeiros objetivos específicos traçados, que consistiram na identificação dos saberes tradicionais das comunidades, no mapeamento das práticas educativas presentes no território e sua análise, chegamos à conclusão que, do universo de práticas educativas fora do ambiente escolar, a Mandiocada é uma prática cultural fundamental para a transmissão de saberes ancestrais transmitidos pela oralidade.

Por representar um espaço simbólico, repleto de significado ao grupo que o habita, a Mandiocada é também uma territorialidade. De acordo com Vieira, territórios negros são aqueles que se formam “a partir dos usos ou das práticas sociais e/ou culturais ali realizadas, que o caracterizam, definem e limitam. Neste contexto, tais práticas são o que chamamos de territorialidades” (VIEIRA, 2018, p. 1). A Mandiocada, por remeter a uma ancestralidade e memória negra, é uma territorialidade constituinte do território físico e simbólico das duas comunidades quilombolas. Por ela podemos compreender a história de dores, resistência, lutas e florescimentos de mulheres e homens negras(os) que se (re)fazem a todo instante.

[...] os quilombos não são propriamente ilhas de preservação. Os quilombolas preservam a sua tradição de olho no futuro. Há, entre eles, um movimento constante para romper a camisa-de-força imposta por alguns políticos, antropólogos e outros pesquisadores, que querem simplificar e restringir a dinâmica e a complexidade da história cultural dessa população, obrigando-a a viver imersa no passado. (OLIVEIRA, 2003, p. 251).

A tônica da reconstrução comparece em toda a história das comunidades TN e Sapé: em uma das histórias da sua origem, temos um grupo de cativos que resistem contra a desumanização da condição imposta pela lógica escravista e decidem caminhar para novos espaços. Com a insistência do senhor de engenho, o grupo se separa, mas continua a se comunicar e a tecer uma rede de solidariedade: o grupo liderado por Félix se recusa a trabalhar para o senhor de engenho e decide se afastar, indo para os campos de capim Sapé e formando o que hoje é chamado de Alecrim, mas continua indo buscar água durante a noite no riacho que hoje faz parte de TN. Apenas os(as) quilombolas tinham conhecimento do paradeiro do grupo de Felix. O companheirismo persistiu, assim como na segunda história, na qual a atitude de brancos abolicionistas possibilitou a reconstrução de diferentes etnias

africanas ou negros(as) afro-brasileiros a viver a liberdade. A possível presença muçulmana pode comprovar a tolerância à diversidade e a fama de um povo bravo e fechado.

Assim como uma prática educativa não dominada pela racionalidade moderna, a Mandiocada é transmitida através da fala, da observação e da experiência. Ensinar, neste contexto, está relacionado a tornar-se pessoa, a incluir-se no mundo. Por isso o olhar do grupo é fundamental. Na preparação da farinha, todas as etapas se dão em conjunto, em alguns momentos separados por gênero, em outros momentos com homens e mulheres trabalhando. Enquanto colhem, raspam, ralam, peneiram, cozinham, cada etapa marcada por um ritmo, os laços se formam, as informações circulam, as desavenças iniciam ou findam. Os sujeitos aprendem e ensinam saberes/conhecimentos relacionados ou não à produção da farinha. A participação de uma transexual, por exemplo, na raspagem da mandioca, abriu espaço para o debate sobre gênero no grupo. As mães falam de seus(suas) filhos(as), as(os) adolescentes informam sobre a escola, sobre relacionamentos. O movimento da vida corre dando significado à presença coletiva.

Em segundo lugar, temos o constante assédio de fazendeiros e das usinas de cana-de-açúcar ao território quilombola. Desde a década de 40, a área de plantio e convivência com a mata nativa, de onde se extraía castanha de caju, diminuiu, e os grupos precisaram reconstruir sua forma de produzir (as cercas, a roça próxima de casa) e existir.

Por tratar-se de uma comunidade próxima da cidade, provavelmente muito antiga, o assédio se deu também como ofensiva colonizadora, trazendo a falta de auto-estima e vergonha da própria história. Hoje, a ausência de iniciativas governamentais, como um projeto de escoamento desta produção, que incentivem esta prática, é uma das faces da invisibilidade da presença negra em Alagoas. Apesar desta ausência, o fato de a Mandiocada conectar os(as) sujeitos(as) envolvidos(as) a uma memória afetiva que também envolve o paladar (uma das formas de consumo da farinha é junto com laranja ou manga), possibilita que perdure. Sua força está na ancestralidade que une e move os(as) quilombolas e é, portanto, instrumento de resistência dos povos trazidos à força para o continente americano.

Além da oralidade, ancestralidade e territorialidade, a temporalidade distinta da capitalista caracteriza a vida quilombola. Oliveira explica que

O calendário dos quilombolas divide-se basicamente entre o cultivo da terra e a realização das festas. Estas representam parte significativa dos valores culturais da população, funcionando, portanto, como pilares de organização das comunidades. A festa é uma prática social que reflete não somente as crenças, mas também a trama de relações cotidianas no quilombo -

hierárquicas, familiares, comerciais, afetivas e outras. Lá, o tempo da festa é tão respeitado como o tempo do trabalho. (OLIVEIRA, 2003, p. 251)

Compactuo com Oliveira quando afirma que os quilombos “oferecem a possibilidade de diferentes leituras - afetivas, políticas, geográficas” (OLIVEIRA, 2003, p. 247). A escolha pelo estudo de comunidades quilombolas e pelo pensamento de matriz africana partiu de uma necessidade pessoal de compreender o que se finge não estar presente: seja na sociedade, seja na escola, ou em mim mesma. Inevitavelmente, o tema perpassa questões políticas, filosóficas e afetivas, pois o último país a abolir a escravidão ainda detém uma dívida histórica com o seu passado e seu presente. Compreender a dinâmica das comunidades tradicionais de ancestralidade africana pode ser uma saída para nos reconectarmos com uma sociabilidade solidária e comunitária.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado de Planejamento, Gestão e Patrimônio. **Estudo sobre as Comunidades Quilombolas de Alagoas**. Maceió: SEPLAG, 2015.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARAÚJO, Maria do Socorro Gomes de; LIMA FILHO, Domingos Leite. Cultura, trabalho e alimentação em comunidades negras e quilombolas do Paraná. **Ateliê Geográfico**, v. 6, n. 3, p. 113-131, 2012.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: Antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: Edusc, 2006.

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaio Filosófico**, Volume XIV– Dezembro/2016.

BÃ, Amadou Hampaté. A Tradição Viva. In: ZI-ZERBO, Joseph (org). **História Geral da África**, vol. 1. Brasília: UNESCO, 2010.

BENIN, Silvio Antônio. Por uma razão aberta e sensível na pesquisa em educação: aportes e reflexões. In: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org) **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2007.

BERTH, Joice. **O que é: empoderamento?**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Decreto N° 4.887, de 20 de nov. 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília, DF, 2003.

_____. Lei N° 11.947, de 16 de jun. de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica**. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Cadernos de Estudos: Desenvolvimento Social em Debate. **Quilombos do Brasil: Segurança Alimentar e Nutricional em Territórios Titulados**. n.20. Brasília, DF, 2014.

_____. **Processo de certificação da comunidade remanescente quilombola Sapé/Alagoas**. [disponibilizado por e-mail] Brasília, DF: Ministério da Cultura/Fundação Palmares, 2009a.

_____. **Processo de certificação da comunidade remanescente quilombola Tabuleiro dos Negros/Alagoas.** [disponibilizado por e-mail] Brasília, DF: Ministério da Cultura/Fundação Palmares, 2009b.

_____. Resolução N° 8, de 20 de nov. de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** MEC: Brasília, DF, 2012.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas: Programa Brasil Quilombola.** Brasília, DF, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1995. (Col. Primeiros Passos).

CAIRES, Márcio. Caminhada de iniciação de Márcio Caires na África do Oeste. **Revista Diversitas**, n. 3, p. 100-133, 2016. Disponível em: http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/1.%20PACHECO,%20L%C3%A4lian.%20A%20Pedagogia%20Gri%C3%B4_educ%C3%A7%C3%A3o,%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20oral%20e%20pol%C3%ADtica%20da%20diversidade_0.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.

CAMPOS, Louise Rodrigues; SOUZA, Sullivan Ferreira de. Educação Quilombola e Decolonialidade: um diálogo intercultural. XII Encontro Nacional de Educação (EDUCERE), 2015, Curitiba(PR). **Anais eletrônicos [...].** Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17726_7535.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

CÂNDIDO, Antônio. **Os Parceiros do Rio Bonito:** Estudo sobre o caipira paulista e as transformações do seu meio de vida. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2010.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Formação Histórica de Alagoas.** Maceió: EDUFAL, 2016.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da Violência 2018.** Rio de Janeiro: IPEA, junho de 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf . Acesso em 02/01/2018. Acesso em: 25 ago. 2018.

DORNELES, Malvina do Amaral; ARENHALT, Rafael. Disposições ético-estético-afetivas na pesquisa em educação. In: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.) **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação.** Cruz das Almas, BA: UFRB, 2016.

DUARTE, Abelardo. **Negros Muçulmanos nas Alagoas (Os Malês).** Maceió: Edições Caeté, 1958.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da Modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang**: Processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FLEURI, Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Revista PerCursos**. Santa Catarina; v. 2, n. 0, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 02 mar. 2018.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HEREDIA, Beatriz Alasia de. **Formas de dominação e espaço social**: A modernização da agroindústria canavieira em Alagoas. São Paulo: Marco Zero: MTC/CNPq, 1988.

KUSCH, Rodolfo. América Profunda. **Obras Completas** – Tomo II. Rosário, Argentina: Fundación Ross, 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**. Vol. IV (2), 2000, p. 333-354.

LEITE, Ilka Boaventura. Território negro em área rural e urbana: algumas questões. **Terras e territórios de negros no Brasil**. Textos e Debates: núcleo de estudos sobre identidade e relações interétnicas, Florianópolis, ano 1, n. 2, p. 39-46, 1991.

LITTLE, Paul. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico/2002-2003**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004: p. 251-290. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003_paullittle.pdf. Acesso em 22 out. 2018.

LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. **Dicionário de História da África**: Séculos VII a XVI. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MACEDO, José Rivair. Entendendo a Diáspora Africana no Brasil. **Da África aos indígenas do Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2016, pp 22-42.

MACHADO, Sara Abreu Mata; ARAÚJO, Janja. Capoeira Angola, corpo e ancestralidade: por uma educação libertadora. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 2015.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2017, vol.32, n.94. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018

_____. Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MOREIRA, Agda Marina Ferreira. **O processo educativo da comunidade quilombola de Carrapatos da Tabatinga**: a afirmação identitária e a formação de sujeitos engajados mediante transmissão oral de uma memória compartilhada. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões de Senzala**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**. São Paulo: USP, N° 28, 1996. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>. Acesso em 28/06/2018.

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012.

_____. A epistemologia da ancestralidade. Revista **Entrelugares** – Revista de Sociopoética e abordagens afins, ISSN 1984-1787, 2009 – Disponível: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf. Acesso em 27 maio 2018.

OLIVEIRA, Rachel de. Projeto “Vida e história das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil”: um ensaio de ações afirmativas. SILVA, Petronilha B. G. e. SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

PACHECO, Lilian. A pedagogia griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**. São Paulo; Ano 2, n. 3, set 2014/mar 2015. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/node/3661>. Acesso em: 10 out. 2017.

PENEDO (AL), 1º Tabelionato de notas, protesto e ofício de registro de imóveis. **Registro de imóvel [da] Fazenda Carnaíbas**. Livro N° 4. Registro em: 9 jan. 1868.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro; v.2, n. 3, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 20 dez. 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, Edgardo (Comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Jul. 2000, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso)

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESSES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. (p. 73-118)

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2016.

SANTOS, Pedro Fernando dos. **Memórias que educam: narrativa dos velhos do Quilombo de Santana-PE para a formação da juventude e preservação dos saberes da tradição**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, 2015.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo/Imago, 2002.

_____. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos**. São Paulo: Odysseus, 2007.

SOUZA, Maria Celeste R. F.; CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/59843>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SUCUPIRA, Tânia Gorayeb. **Quilombo Boqueirão do Arará, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

TEIXEIRA, Luana. Vapores e escravos no Penedo, Alagoas, na década de 1850. **SÆCULUM** – Revista de História [34]; João Pessoa, jan./jun. 2016. p. 123-142.

TEMPELS, Placide. **La Philosophie Bantoue**. Elisabethville: Lovania, 1945. Tradução: Marcos Carvalho Lopes. Disponível em: <https://filosofiapop.com.br/texto/a-ontologia-bantu-trecho-da-filosofia-bantu-de-placide-tempels/>. Acesso em 2 dez. 2018.

TENÓRIO, Douglas Apratto. A presença negra e a identidade alagoana. In: TENÓRIO, Douglas Apratto (org). **A presença negra em Alagoas**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2015.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: ZI-ZERBO, Joseph (org). **História Geral da África**, vol. 1. Brasília: UNESCO, 2010.

VASCONCELOS, Águida; LIMA, Heloísa; MELO, Willivane. **O fio d'água do quilombo:** uma narrativa do Zambeze no Amazonas? São Paulo: Prumo, 2012.

VIEIRA, Daniele Machado. O que são territórios negros? **As viagens de tambor.** Material de apoio ao professor do jogo “As viagens do tambor”. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.